



Linguística, ensino e formação docente: caminhos da pesquisa acadêmico-profissional

Edjane Assis
Eliana Esvael
Juliene Pedrosa
Tiago Aguiar
Wandemberg Maciel
(organizadores)

**Linguística, ensino e
formação docente:
caminhos da pesquisa
acadêmico-profissional**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Reitor

Liana Filgueira Albuquerque
Vice-Reitora



Natanael Antônio dos Santos
Diretor Geral da Editora UFPB

Everton Silva do Nascimento
Coordenador do Setor de Administração

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos
Coordenador do Setor de Editoração

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)

Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)

Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)

Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)

Raphael Abrahão (Engenharias)

Editora filiada à



Edjane Gomes de Assis
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
João Wandemberg Gonçalves Maciel
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Tiago Aguiar
(organizadores)

LINGUÍSTICA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE:
caminhos da pesquisa acadêmico-profissional

Editora UFPB
João Pessoa - PB
2024

1ª Edição – 2024

E-book aprovado para publicação através do Edital nº 01/2023 – Editora UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico · Editora UFPB
Editoração eletrônica e design de capa · Ana Gabriella Carvalho
Imagem de capa · freepik.com

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L775 Língua, ensino e formação docente : caminhos da pesquisa acadêmico-profissional [recurso eletrônico] / Edjane Gomes de Assis, Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, João Wandemberg Gonçalves Maciel, Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Tiago Aguiar (organizadoras). – Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2024.

E-book.

Modo de acesso: editora.ufpb.br

ISBN: 978-65-5942-288-3

1. Língua. 2. Ensino. 3. Formação docente. I. Assis, Edjane Gomes de. II. Esvael, Eliana Vasconcelos da Silva III. Maciel, João Wandemberg Gonçalves IV. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro, V. Aguiar, Tiago VI. Título.

UFPB/BC

CDU 81

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br> E-mail: editora@ufpb.br Fone: (83) 3216.7147

APRESENTAÇÃO

A proposta deste livro, em formato de coletânea, é divulgar as pesquisas que têm sido desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (PGLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e de professores externos à Instituição, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING-CEFET-MG). Os capítulos, em sua maioria, foram produzidos por alunos em parceria com professores desses programas e discutem investigações que se movimentam nos eixos da linguística, do ensino e da formação docente.

Os textos que compõem a coletânea, a partir desses três eixos, discutem questões sobre a linguagem e o ensino de línguas em diferentes facetas, sempre com o propósito de articular a teoria e a prática, ressignificando nossas práticas em sala de aula. Organizada em onze capítulos, a coletânea apresenta, mais especificamente, estudos sobre alfabetização, formação de professores, análise de material didático e relato de diferentes propostas pedagógicas para a sala de aula. Estudos que evidenciam concepções de ensino que assumem o engajamento necessário para que as práticas sociais de leitura e de escrita se efetivem na vida dos alunos.

Durante muito tempo se trabalhou na alfabetização o treino de habilidades, no entanto, com o avanço das pesquisas nessa área, hoje, o processo de alfabetização integra teoria e prática, tendo como base o desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos dos(as) estudantes do Ciclo de Alfabetização, conforme descrevem as autoras do primeiro capítulo, Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. Intitulado “SOMA e o processo de formação de professores na Paraíba: um olhar sob a perspectiva linguística”, o capítulo descreve a proposta e o funcionamento do Programa SOMA - Pacto pela Aprendizagem e relata a experiência das autoras com a implantação desse programa na Paraíba. Além de evidenciar a importância da Linguística na formação continuada dos professores que atuam no campo da alfabetização com a mudança de foco do ensino de língua do treino de habilidades para o letramento, destaca o papel da Universidade nesse processo, por meio de pesquisas nesse campo, como as desenvolvidas no Mestrado Profissional e relatadas pelas autoras.

No segundo capítulo, as autoras Mairma Alexiane Farias Sena de Lima, Jane Gomes de Andrade, Eliana Vasconcelos da Silva Esvael e Josete Marinho

de Lucena trazem a análise e reflexão sobre material didático para alunos do ensino médio que, durante a pandemia, não tiveram acesso às aulas remotas. Para atender esse público, a Secretaria de Educação de Pernambuco elaborou fascículos para as diferentes áreas do conhecimento. As autoras analisam, da perspectiva da Análise do Discurso, os três primeiros fascículos de língua portuguesa, para entender a constituição da proposta pedagógica contida neles, bem como a maneira de o material dialogar com o seu leitor, uma vez que o estudante faria uso desse material de sua casa, sem a mediação do professor. As autoras identificaram diferentes movimentos discursivos reveladores de posicionamentos ideológicos presentes no material analisado, seja das representações dos professores – em avatares no material –, bem como na abordagem de conteúdos propostos.

Sequências didáticas são ferramentas permanentes e pertinentes no trabalho dos professores em sala aula, como se pode ver, no capítulo três, das autoras Ana Maria Lima Pereira Dantas, Anunciada Maria Vieira Ferreira e Edjane Gomes de Assis, que relatam a aplicação de duas propostas sob o viés da Análise do Discurso. As sequências didáticas foram planejadas a partir de metodologias ativas, com o objetivo de inserir os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no universo da leitura de gêneros multissemióticos. As autoras se apoiam no que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem para o trabalho com o ensino de gêneros textuais, organizado de modo sistemático por meio de sequências didáticas, tendo como ponto de partida a situação de produção inicial e articulam essa proposta com os pressupostos discursivos que trazem à tona, no processo de ensino da leitura, tanto a funcionalidade da língua em situações de uso, como os aspectos discursivos-ideológicos que são inerentes a uma concepção de leitura como prática social.

Marinaldo de Souza Silva e Vicente Aguiar Parreiras compartilham, no capítulo quatro, o relato de uma experiência de integração das tecnologias contemporâneas ao ensino e à aprendizagem nas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), a partir do minicurso *Formação de Leitores Críticos – articulações do ‘Círculo de Bakhtin’ com o ‘Círculo de leitura’ na perspectiva da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa DIPAC*. O minicurso, de alcance nacional e internacional, com o objetivo de capacitar professores para analisar textos de forma reflexiva e participativa, enfatizou a interação entre alunos, professores e conteúdo. Segundo os autores, o minicurso promoveu, além da reflexão crítica sobre o uso da tecnologia na educação e maior proficiência

nesse uso, levando-os a questionar as implicações pedagógicas, sociais e éticas dessa integração.

Em “Consciência fonológica na produção do ritmo em língua inglesa como L2: uma proposta de atividades para o ensino médio”, capítulo cinco, Klécio Raimundo e Juliene Pedrosa apresentam atividades pedagógicas destinadas a estudantes brasileiros do ensino médio as quais visam promover a aprendizagem do ritmo da língua inglesa por meio do exercício da consciência fonológica (CF). Nessas atividades, os pesquisadores destacam a importância de os alunos serem instigados a perceber informações explícitas e implícitas em atividades de leitura e escrita, bem como a ampliar as concepções sobre as características da pronúncia em L2.

Em “Uma proposta curricular decolonial de ensino de língua portuguesa através das lendas indígenas tabajara”, capítulo seis, Rafaella Félix e Tiago Aguiar relatam como desenvolveram, a partir de lendas indígenas tabajara, a proposta de um currículo decolonial de ensino de língua portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Lina Rodrigues, localizada no município de Conde-PB. Para desenvolvê-la, entrevistaram indígenas tabajara e promoveram uma aula de campo, na qual os estudantes do sexto ano da Escola foram à aldeia Barra de Gramame e puderam, entre outras atividades, ouvir dos tabajara as narrativas que compõem o processo de luta e bem viver do povo.

Em “Explorando a ambiguidade lexical no ensino de língua inglesa”, capítulo sete, as autoras discutem o ensino da língua inglesa a partir de uma proposta didática que se distancia de uma abordagem prescritivista da gramática e de forma descontextualizada da situação de comunicação. Para isso, insistem na necessidade de se pensar práticas de ensino que favoreçam o desenvolvimento da competência lexical, entendendo que a compreensão e produção das quatro habilidades linguísticas - ouvir, ler, falar e escrever - estão relacionadas com o conhecimento do léxico da língua. Tatiana Ramalho Barbosa e Mônica Mano Trindade Ferraz propõem duas atividades com dois gêneros multimodais: tira cômica e instapoema. Como recorte, tomam como base o trabalho com a ambiguidade lexical e, especificamente, os processos de polissemia e homonímia, porque ambas podem interferir na compreensão de um enunciado. A proposta contribui com o debate sobre o ensino das relações semântico-lexicais e suas implicações no processo de aprendizagem da língua inglesa, contribuindo diretamente com o professor em sala de aula.

Em “A utilização da ferramenta Trello na produção colaborativa do gênero textual artigo científico na 3ª série do ensino médio”, capítulo 8, Cíntya Silva e

João Wandemberg Maciel apresentam, por meio de um relato de experiência, o papel relevante da ferramenta Trello no desenvolvimento do letramento e do letramento digital de alunos da 3ª série do ensino médio. Os autores constataram a funcionalidade colaborativa e a adaptação dessa ferramenta como recurso pedagógico, o que contribuiu para os alunos produzirem o gênero artigo científico de forma colaborativa, além de possibilitar debates em sala de aula sobre o uso das tecnologias digitais contemporâneas.

Em “Uso das tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa e possibilidades para a inclusão de crianças com TEA”, capítulo 9, Simone Amorim e Jailine Farias apresentam um recorte de pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento que reflete sobre a necessidade de incluir alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de língua inglesa e sobre o potencial das tecnologias digitais da informação e comunicação para auxiliar nessa inclusão. As autoras oferecem sugestões do uso de TDIcs que podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, como as plataformas Educaplay, Wordwall, Canva e Flippity.

Em “Aplicativo Tralalá: uma ferramenta para o trabalho com gêneros orais na pré-escola nas perspectivas lúdico-afetiva e de multiletramentos”, capítulo dez, Antônia Simões, Soraya Loureiro e Henrique Silva apresentam o Aplicativo Tralalá como uma alternativa para reduzir a desigualdade entre o que se prevê nas normativas da educação brasileira e a prática pedagógica dos profissionais que atuam na pré-escola da rede municipal de João Pessoa. O Tralalá - que faz referência à onomatopeia de cantigas infantis - é um software no molde de aplicativo, o qual funciona como repositório de informações (textos, imagens e vídeos) que permitem a reprodução das atividades relatadas na 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil (PPB), potencializadas a partir da inserção de gêneros orais adequados para a cultura infantil e de outras situações significativas de aprendizagem encontradas em livros e canais educativos.

Em “O recurso da videoaula como metodologia de ensino para aulas de língua inglesa: experiência em um programa bilíngue em construção (CRIA), capítulo onze, Elielma Coutinho e Mariana Escarpinete destacam a importância das videoaulas como alternativa pedagógica para engajar os estudantes e tornar o processo de aprendizado mais dinâmico e envolvente. No capítulo, as pesquisadoras apresentam um relato de experiência, fruto de pesquisa de mestrado, no qual foram apresentadas estratégias de integração das videoaulas às aulas de língua inglesa, em especial no contexto do programa bilíngue Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA), desenvolvido nos anos

iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da Paraíba. Para tanto, as autoras se apoiaram em sólido aporte teórico-metodológico de metodologias ativas de ensino e tecnologia educacional, o que sustenta a defesa do uso de instrumentos/ferramentas de aprendizagem como estratégia de consolidação do ensino de língua inglesa na educação básica.

Embora atravessados por diferentes abordagens e subsídios teóricos, os onze capítulos, resultados de pesquisas em andamento ou já concluídas, evidenciam, consoantemente, a necessidade de se refletir sobre o ensino de línguas, ampliando as discussões sobre a linguagem, e da proposição de práticas pedagógicas que contribuam para os professores em sala de aula. Ao longo dos capítulos, vemos resultados significativos das investigações desenvolvidas nos respectivos programas de pós-graduação aqui representados. Resultados que ampliam nossos horizontes, nos instigam e nos desafiam a seguir no caminho da pesquisa acadêmico-profissional, mediadora para alcançarmos nossos principais sujeitos, os estudantes.

Tiago Aguiar
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Organizadores)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
	10
CAPÍTULO 1	
SOMA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PARAÍBA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA LINGUÍSTICA	13
Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB	13
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - UFPB	13
CAPÍTULO 2	
ANÁLISE DISCURSIVA DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO SEM ACESSO ÀS AULAS REMOTAS	26
Jane Gomes de Andrade - UFPB	26
Mairma Alexiane Farias Sena de Lima - UFPB	26
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael -UFPB	26
Josete Marinho de Lucena -UFPB	26
CAPÍTULO 3	
UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO ALUNO: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	41
Ana Maria Lima Pereira Dantas - UFPB	41
Anunciada Maria Vieira Ferreira - UFPB	41
Edjane Gomes de Assis - UFPB	41
CAPÍTULO 4	
ARTICULAÇÕES DO 'CÍRCULO DE BAKHTIN' E DO 'CÍRCULO DE LEITURA' NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS POR MEIO DO DESIGN PEDAGÓGICO DA DIPAC	64
Vicente Aguiar Parreiras - CEFET-MG	64
Marinaldo de Souza Silva - CEFET-MG	64
CAPÍTULO 5	
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO DO RITMO EM LÍNGUA INGLESA COMO L2: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO MÉDIO	77
Julienne Lopes R. Pedrosa - UFPB	77
Klécio de Assis Raimundo - UFPB	77

CAPÍTULO 6	
UMA PROPOSTA CURRICULAR DECOLONIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS LENDAS INDÍGENAS TABAJARA	92
Rafaella Félix - UFPB	92
Tiago Aguiar - UFPB	92
CAPÍTULO 7	
EXPLORANDO A AMBIGUIDADE LEXICAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	103
Tatiana Ramalho Barbosa - UFPB	103
Mônica Mano Trindade Ferraz - UFPB	103
CAPÍTULO 8	
A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA TRELLO NA PRODUÇÃO COLABORATIVA DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO CIENTÍFICO NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	116
Cíntya Jiminni Brito da Silva - UFPB	116
João Wandemberg Gonçalves Maciel - UFPB	116
CAPÍTULO 9	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA	131
Simone Conceição de Lima Amorim - UFPB	131
Jailine Mayara Sousa de Farias - UFPB	131
CAPÍTULO 10	
APLICATIVO TRALALÁ: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS NA PRÉ-ESCOLA NAS PERSPECTIVAS LÚDICO - AFETIVA E DE MULTILETRAMENTOS	146
Soraya Nogueira Albert Loureiro - UFPB	146
Henrique Miguel de Lima e Silva - UFPB	146
Antônia Barros Gibson Simões - UFPB	146
CAPÍTULO 11	
O RECURSO DA VIDEOAULA COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO (CRIA)	166
Elielma Carneiro Coutinho - UFPB	166
Mariana Lins Escarpinete - UFPB	166
SOBRE AUTORAS E AUTORES	182

CAPÍTULO 1

SOMA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PARAÍBA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA LINGUÍSTICA

Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - UFPB

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar crianças na escola significa oferecer-lhes uma base sólida para um percurso escolar de sucesso e dar um importante passo para a qualidade, a inclusão e a equidade da educação. Para o alcance desses objetivos, o MEC em 2012 instituiu o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como eixo principal a formação continuada de docentes do ciclo de alfabetização com o apoio de material específico¹. A partir de 2014, a UFPB, através de um grupo de pesquisadores, assumiu a coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa na Paraíba e em seguida o Programa SOMA do Governo da Paraíba, e tem se aprofundado no estudo dos problemas que cercam o ciclo da alfabetização.

Este capítulo tem por objetivo relatar o Programa SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - e mostrar a importância da Linguística para a Formação Continuada, no campo da Alfabetização. Naturalmente, a relevância dos estudos da Linguagem na Formação inicial nos Cursos de Letras já é consenso. Mas, há necessidade de formação linguística para alunos(as) de Pedagogia, futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsáveis diretamente pelo processo da alfabetização? Ao apresentar o SOMA, simultaneamente abordaremos temáticas, que foram centrais na Formação, apontando para a necessidade de um conhecimento mais profundo do funcionamento da língua, que a Linguística oferece. A discussão direciona nosso olhar para um diálogo mais profícuo entre a Linguística e a Pedagogia nas Universidades, lugar privilegiado nas Formações de Professores.

1 Outros programas anteriores com essa perspectiva formativa: PROFA e Proletramento.

Em 2017, O Governo do Estado da Paraíba, através do **DECRETO Nº 37.234** de 14 de fevereiro de 2017, criou o SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, tendo metodologia, conteúdos e gestão administrativa próprios, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Em seguida, editou a **Portaria nº 1267**, que regulamentou o funcionamento do SOMA, em 21 de setembro de 2017. Merecem destaque, nessa Portaria, os Artigos 4º, 5º, 6º, que tratam do objetivo, eixos e ações:

Quadro 1 – Artigos 4º, 5º e 6º da Portaria nº 1267

Art. 4º O SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba tem por objetivo assegurar a todas as crianças da Paraíba a elevação da qualidade da educação básica ofertada no Ciclo de Alfabetização.

Parágrafo único. As metas são as estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação da Paraíba: a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade e níveis adequados de letramento ao final do 5º ano, e correção do déficit de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Art. 5º As ações do Programa compreendem os seguintes eixos:

- I - alfabetização e letramento;
- II - superação de déficit de aprendizagem;
- III - formação continuada;
- IV - eficiência da gestão e das práticas pedagógicas;
- V - direitos de aprendizagem;
- VI - princípio de equidade;
- VII - regime de colaboração entre entes federados.

Art. 6º A operacionalização do SOMA se efetivará por meio das seguintes ações:

- I - implantação do Sistema de Gestão e Informação – SABER;
- II - implantação de Programa de Desenvolvimento Profissional;
- III - formação de Professores Alfabetizadores;
- IV - distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização;
- IV - avaliação de Desempenho de Estudantes da Rede Pública;
- V - monitoramento das Ações de Alfabetização e Letramento.

Fonte: Secretaria da Educação da Paraíba – Portaria nº 1267/2017.

Como se vê, as metas são as mesmas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação da Paraíba: a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Nesse aspecto, temos uma profunda identidade com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Também quanto aos eixos (alfabetização e letramento; superação de déficit de aprendizagem; formação continuada; eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; direitos

de aprendizagem; princípio de equidade e regime de colaboração entre entes federados), vemos um profundo diálogo com o PNAIC.

Em relação ao processo de formação, destacamos os Artigos 22 e 23:

Quadro 2 – Artigos 22 e 23 da Portaria nº 1267

Art. 22. A formação continuada de professores alfabetizadores será ofertada por instituição de ensino superior, com a finalidade de apoiar os professores que atuam no ciclo da alfabetização, no planejamento didático e na utilização de materiais específicos do SOMA, de modo a interferir no dia a dia da sala de aula, integrando teoria e prática, com vista à melhoria nos níveis de leitura, escrita, oralidade e matemática dos estudantes do Estado e dos municípios pactuados.

Art. 23. A ação de formação continuada dos professores alfabetizadores compreende:

I - elaboração de instrumento norteador para uso do material - cadernos de aprendizagem;

II - formação continuada para fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada;

III - intervenções didáticas após análises de avaliações;

IV - monitoramento das ações.

Fonte: Secretaria da Educação da Paraíba – Portaria nº 1267/2017.

Queremos chamar atenção para a especificação da responsabilidade sobre a formação de professores: Instituição de Ensino Superior. Em um momento em que as Instituições Superiores são, muitas vezes, execradas publicamente, o reconhecimento por parte do Estado da Paraíba sobre sua capacidade e pertinência para essa função merece nossa ênfase. Pela sua responsabilidade social, as Instituições Superiores devem participar dessa socialização do conhecimento elaborado em seu lócus, lembrando que a dissociação entre escola e universidade já está sendo superada, pelo menos no campo das ciências humanas e como veremos mais adiante.

Com a introdução desse resgate histórico, passamos para a apresentação do material didático construído para a formação, com seus objetivos e metodologias.

1.1 Formação SOMA: Materiais

Para realização desse Pacto, o Governo fez parcerias em duas direções: a primeira com a Universidade Juiz de Fora, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF),

para avaliações formativas e somativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para Formação de Gestores; a segunda, com a Universidade Federal da Paraíba, em particular com o Núcleo de Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM), para a elaboração de cadernos didáticos para professores e alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos e do processo de formação.

O material didático foi pensado em articulação com os diversos materiais e programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) existentes na escola como o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), o PNLD Dicionários, o PNLD Obras Complementares, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e o material do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para um maior suporte ao professor. Para concretização dessa proposta nas escolas, propomos o Projeto IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA visando à melhoria dos índices de alfabetização nas redes estadual e municipal de ensino. O projeto compreende: a) elaboração de cadernos e de guias para uso adequado do material; b) formação continuada para fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada; c) intervenções didáticas após análises de avaliações formativas pelo CAEd e d) monitoramento das ações.

Os Cadernos da Coleção **Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização** têm o objetivo de subsidiar o(a) professor(a) no desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos dos(as) alunos(as) do Ciclo de Alfabetização. Para atingir esse objetivo, foram elaborados para serem utilizados em consonância com os demais materiais existentes na escola. Assim, destacamos:

1. O material foi elaborado por pesquisadores do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática (**NEALIM/UEPB**). Foram produzidos 24 Cadernos (12 para os alunos(as) e 12 para professores(as)), sendo 6 de Língua Portuguesa e 6 de Matemática, focando os Direitos de Aprendizagem, para uso no Ciclo de Alfabetização.
2. Nos Cadernos dos(as) professores(as), encontram-se propostas explicativas para o trabalho com o letramento linguístico e matemático, articuladas aos demais materiais distribuídos pelo MEC e disponíveis nas escolas, a saber: Livros didáticos aprovados pelo PNLD; Material disponibilizado pelo PNBE, Literatura infanto-juvenil, PNBE do professor – com obras de referência para formação continuada, PNBE Dicionários, Cadernos do PNAIC, Caixas de jogos e Material manipulativo. Por isso mesmo, os Cadernos são de natureza complementar.

Os Cadernos são estruturados com base nos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática. Os de Língua Portuguesa nos conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de aprendizagem: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise linguística. Os de Matemática abrangem os eixos de aprendizagem dessa área: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Educação Estatística.

Lembramos que a prática junto a professores alfabetizadores dos 223 municípios, desde 2014, levou-nos a priorizar suas necessidades colocadas em nossas formações e visitas aos municípios. Foram produzidos 12 Cadernos complementares em Língua Portuguesa e Matemática para uso em sala de aula.

A proposta pedagógica, que embasou a produção dos Cadernos Práticas de Letramentos no Ciclo da Alfabetização, foi delineada no ano de 2016, no âmbito do Programa do Estado “Primeiros Saberes da Infância”, em seu processo de reformulação e adequação às exigências colocadas nos documentos de Orientação Curricular, por uma equipe da UFPB, em articulação com a Secretaria da Educação. Essa proposta de reformulação do Programa para os primeiros anos coincidiu com a nova fase do PNAIC em 2016, que incluía a produção de Material Didático Complementar, de responsabilidade dos Estados. Na Paraíba, a Secretaria de Educação optou pela construção do material em parceria com a UFPB.

Nessa conjuntura de fatores, foram concebidos os Cadernos Práticas de Letramentos no Ciclo da Alfabetização. Voltados para os conhecimentos e capacidades necessários para o Ciclo de Alfabetização, sua concepção teve como principal suporte teórico o Documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (Brasil, 2012) que, em continuidade ao proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, aponta o texto como núcleo organizador dos objetivos de aprendizagem. A base prática, de encadear as atividades e discutir estratégias, ancorou-se no diálogo estabelecido nas diversas formações, em visitas pedagógicas a municípios para conversas com professores e nos relatos de suas práticas desenvolvidas.

A concepção, que perpassa os Cadernos Práticas de Letramentos no Ciclo da Alfabetização, apoia-se na ideia de que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que a criança se torne, ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada” (Soares, 2003, p. 47).

Nos Cadernos de Língua Portuguesa, a estruturação se dá em torno dos gêneros textuais. Todas as unidades dos Cadernos se iniciam com a seção “Conhecendo o texto”, seguida de atividades de compreensão leitora em “Conversando sobre o texto”, prosseguindo com um trabalho acerca das características do gênero em “Identificando o gênero”, que prepara para a produção textual em “Produzindo o gênero”, e por fim, a apresentação de uma proposta de avaliação da produção em “Avaliando o gênero”. Pela opção do trabalho centrado a partir do gênero, já se descortina uma perspectiva de língua em uso, em seu processo interativo.

No material estruturado em gêneros, foram explorados os eixos da leitura, produção escrita e análise linguística. A oralidade foi objeto no trabalho formativo e nos Cadernos destinados ao professor. Como material adicional, nos cadernos do professor, foram elaborados Guias Didáticos, com sugestões de sequências didáticas quinzenais exploradas a partir dos gêneros propostos nos Cadernos Soma, com a presença de práticas nos quatro eixos de ensino.

A concepção de professor também é bem explicitada, como um sujeito de lugar de fala e de ação na sala de aula. Para melhor exemplificar nosso ponto de vista, partimos de uma afirmação de Morais:

[...] a partir dos direitos de aprendizagem coletivamente instituídos, cada professor tem autonomia e liberdade para definir os conteúdos e selecionar os recursos didáticos que usará para ensinar a escrita alfabética (e as práticas de leitura e produção de textos escritos). [...] vê-se o professor como um especialista, com saberes próprios de sua profissão, o ensinar, e porque concebe o ensino como uma atividade que só pode ser inclusiva e respeitosa se o sujeito que a conduz tem uma intencionalidade em seus gestos e tomadas de decisão (Morais, 2015, p. 63).

Acreditamos que o(a) professor(a) é um(a) especialista, que conhece melhor do que ninguém a realidade de seus(as) alunos(as). Escutar suas experiências é o melhor caminho para uma relação saudável entre pesquisa e prática docente.

Para completar o material didático, foram feitos quatro vídeos: 1. Apresentação do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba; 2. Relação Fala e escrita: desenvolvimento das habilidades fonológicas; 3. O letramento matemático por meio de jogos e materiais do cotidiano e 4. Diversidade linguística nas escolas da Paraíba.

De todos os vídeos, gostaríamos de falar especificamente sobre dois: o da Relação Fala e Escrita: desenvolvimento das habilidades fonológicas e o da Diversidade Linguística nas escolas da Paraíba, porque diz respeito particularmente à importância da linguística para o processo da alfabetização.

No primeiro, a temática abordada volta-se à Consciência Fonológica, metafunção linguística, que precisa ser desenvolvida pelas crianças durante o processo de alfabetização e letramento. O vídeo apresenta aspectos teóricos acerca do tema, evidenciando também seus desdobramentos em sala de aula.

A utilização de jogos e o caráter lúdico das atividades pedagógicas propostas são colocados em foco, o que, segundo Isabelle Delgado, pesquisadora NEALIM, professora do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, facilita e potencializa o processo de aquisição da escrita e leitura pelos estudantes. Na formação, as expressões consciência fonológica e consciência fonêmica foram explicitadas como termos relacionados ao conhecimento que a criança tem da organização sonora da língua. E por que essas noções são importantes na alfabetização? Porque a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve a partir das unidades maiores –palavras– para as unidades menores –sílabas e fonemas–. Os sons dos fonemas aparecem juntos na cadeia da fala. Para Soares (2003), na fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas. Desse modo, para a criança transformar a fala em escrita é necessária a mediação do(a) professor(a). Os jogos e as brincadeiras com as rimas auxiliam nesse processo.

O segundo vídeo, para a sua construção, partimos da definição de Calvet (2005), que entende a Linguística como o estudo das comunidades humanas através da língua. Para ele, as línguas existem para servir aos homens e não os homens para servir à língua. Isso significa que devemos olhar a língua pela perspectiva da pessoa que a usa. Como as pessoas são diferentes, essas diferenças aparecerão nas línguas. Assim, a diversidade é um processo normal em todas as línguas. Ressaltamos a importância da diversidade linguística, mostrando que, hoje, já existe uma política para a preservação das línguas. Nesse contexto, a luta pela preservação da diversidade linguística ocupa um lugar importante, na medida em que “todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade”, como destaca o art. 7.o da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Discutimos a diversidade linguística no Brasil, pois, quando pensamos no Brasil, geralmente, vem à nossa mente uma língua: o português brasileiro. Mas, nosso país apresenta grande diversidade linguística. Em seu território, são faladas mais de duzentas línguas,

incluindo as indígenas, as de imigrantes, as dos ciganos. Além delas, existe a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua gestual.

Ainda para compor o vídeo, filmamos uma aula em Tupi em uma escola pública do Município de Marcação, com o Professor da Rede Municipal Manuel Rodrigues e o depoimento de Pedro Kaagasu, que é indígena Potiguara e Secretário Adjunto de Educação à época (ano de 2020), que falou da importância do ensino do Tupi: “hoje podemos contar a história em nossa língua, que estava adormecida”. Desde 2013, todas as escolas de Marcação possuem o ensino do Tupi.

Dando continuidade à reflexão da diversidade, destacamos uma minoria étnica ainda pouco lembrada, pouco valorizada e vítima de muito preconceito: Os ciganos. Segundo pesquisas etnográficas, aqui na Paraíba há ciganos de etnia *calon* em cerca de dezoito cidades (Lima, 2017).

Os ciganos *calon*, além de falarem o Português brasileiro, também compartilham entre eles a língua *chib de calon*. Trata-se de uma língua usada apenas entre os ciganos. No contexto da Paraíba, essa língua tem caráter de proteção e é ressaltada como elemento que atesta a legitimidade de um cigano. Nas palavras de Goldfarb (2013), este artefato cultural configura-se como elemento escolhido pelos próprios ciganos para afirmar seu sentimento de pertencimento. No entanto, mesmo falando o português brasileiro, os ciganos apresentam entonação, escolhas lexicais e alguns gestos que diferem dos não ciganos - conforme nossa experiência ao pesquisar a entrada da criança cigana na língua na comunidade cigana em Sousa-PB (Lima; Faria, 2019). Percebemos que apreendem o mundo e agem nele e sobre ele levando em consideração a cultura que compartilha com sua família e amigos ciganos.

Nesse sentido, as escolas que atendem crianças ciganas necessitam incluir, nos seus projetos, atividades que levem todo público escolar a conhecer e respeitar essa minoria étnica bem como as singularidades no tocante às variações linguísticas que cada grupo local compartilha.

Um trabalho nesses moldes tem sido desenvolvido na Escola Municipal Irmã Iraídes. Localizada próximo às comunidades ciganas de Sousa, essa escola se destaca no cenário do Estado pela realização de projetos, que buscam apresentar a cultura cigana de forma lúdica através de contos escritos pela pedagoga Marcilânia Alcântara, que é cigana *calon*. Esse trabalho em sala de aula fomenta a valorização e o respeito ao povo cigano, enfatizando sua participação na formação histórico-cultural da Paraíba e do Brasil. Por fim, abordamos as marcas da oralidade na aquisição da escrita como um traço constitutivo da entrada da criança na língua escrita. O vídeo teve como objetivo apoiar o trabalho

pedagógico sobre a temática da diversidade e da variação linguística na sala de aula. Vamos ao processo da Formação.

2 PROCESSO DE FORMAÇÃO SOMA

A equipe de Formação da UFPB foi constituída, desde o início, com professores das três universidades públicas do Estado: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por entender que a alfabetização de crianças paraibanas é objeto de reflexão das Universidades.

O estado da Paraíba está organizado em quatorze (14) Regionais: João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Itabaiana, Pombal e Mamanguape. Aderiram ao SOMA duzentos e dezenove municípios de todas as Regionais. Organizamos as Formações em quatro Polos: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, em um total de 410 formadores SOMA.

Foram realizadas seis Formações. Apresentamos a seguir uma síntese de uma das Formações.

Quadro 3 - Formação SOMA - out/ 2017 - dias 16, 17 e 18/10/2017

Vídeo de abertura	Apresentação do Programa de formação
Leitura Deleite	Ciranda, Cirandinha
Discussão dos resultados da avaliação 2016	Consolidado geral do Estado da Paraíba - Redes Estadual e Municipal
Vivência Didática - 1º ano	“Quem canta seus males espanta” Atividades com os diferentes eixos de ensino, com destaque no 1º ano para o processo de apropriação do SEA, através das cantigas populares (apresentação de sequência para uma semana). Cartaz com a canção “A canoa virou”. Brincadeiras e jogos, Pescaria dos nomes. Atividade “Para casa”: Dado sonoro.
Materiais	Livro didático, atividades Caderno SOMA, jogos e livros da Literatura infanto-juvenil

Fonte: Autoria própria

Além dessa sequência, também apresentamos propostas de vivência didática para o 2º ano, com o gênero autobiografia, e a do 3º ano, com o gênero texto informativo. Ao final de cada vivência, era sugerida uma avaliação das capacidades trabalhadas em sala de aula, como, por exemplo:

Quadro 4 – Exemplo da avaliação

- As crianças leram textos não verbais? Como? O que elas revelam que podem ser ampliado?
- As crianças participaram das interações orais propostas? Como? Narraram? Argumentaram?
- As crianças apreciaram cantar e brincar com as cantigas?
- As crianças apresentaram interesse por textos de cantigas de roda?
- As crianças conseguem identificar e nomear as letras do alfabeto? Há alguma dificuldade?
- Conseguem escrever as letras do alfabeto? Apresentam alguma dificuldade?
- Escrevem e reconhecem as vogais?
- Escrevem e reconhecem consoantes?
- Elas já entendem que palavras diferentes compartilham certas letras?
- As crianças já realizam leitura dos seus próprios nomes e de nomes de colegas?

Fonte: Autoria própria

A proposta de avaliação servia como ponto de partida para o planejamento da semana seguinte. Aqui temos uma concepção de avaliação que indica as direções do ensino em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada implementada no SOMA teve, em sua base, uma fundamentação linguística. Uma alfabetização voltada para o letramento requer o conhecimento de *Fonologia*, para o trabalho com as habilidades fonológicas, tão essenciais para a aquisição da escrita. O Texto, como unidade para o ensino de língua, solicita o saber sobre os mecanismos de textualidade presentes na *Linguística Textual*, que aponta também para os gêneros textuais. A diversidade linguística e a variação, tão evidentes na relação fala/escrita nos textos iniciais da criança, convocam as bases da *Sociolinguística* para direcionar a prática em sala de aula dos anos iniciais.

Para Soares (2016), a alfabetização engloba facetas: linguísticas, interativas e socioculturais. Em sua explicação:

Assim, na faceta a que se reserva aqui a caracterização de linguística, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos (Soares, 2016, p.38).

Se analisarmos todas as facetas, veremos a base linguística. O ponto de partida é sempre a conversão da cadeia sonora da fala em escrita. Uma escrita que se materializa em textos e convoca a criança para ser eficiente na tanto na produção como na leitura de textos. Esse conhecimento linguístico precisa estar presente em todas as etapas do ensino, inclusive na alfabetização.

Nossa experiência com o SOMA partiu da observação de Cursos de Pedagogia existentes aqui na Paraíba. Em muitas propostas curriculares, há poucas disciplinas voltadas para o ensino da alfabetização. Faltam, muitas vezes, especificidades para a alfabetização. Com a mudança do foco do ensino de língua para o letramento e pela alfabetização ser um processo complexo que demandam vários olhares, defendemos um maior diálogo entre profissionais das Universidades para uma Formação Inicial mais produtiva. Como resultado direto da implementação dessas formações realizadas, tivemos um grande número de entrada de professores/gestores das redes Municipais no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB.

O foco dos trabalhos versou sobre quatro eixos de ensino: leitura 40%; sistema de escrita alfabética 33,33%; produção escrita 20%; Análise Linguística 6,6%. Como se vê, a base dos trabalhos reforça a importância do aprofundamento dos estudos da formação continuada no âmbito da Pós Graduação, contribuindo para a especialização do professor/gestor em sua rede de ensino. Nesse sentido, podemos dizer que a formação continuada e os Programas PNAIC e SOMA foram indutores do crescimento profissional desses atores tão importantes para a

Educação no Brasil. O que se reflete também nos números do IDEB da Paraíba que em 2021 saltou de 4.91 para 5.1 nos anos iniciais (Paraíba, 2021). Ou seja, com a formação continuada de qualidade, adicionada à formação na pós-graduação, vê-se o reflexo nos resultados do IDEB. Acreditamos que a formação do professor – inicial e continuada – sempre será a base para um ensino de qualidade, cujo diálogo transdisciplinar entre Pedagogia e Linguística é um indutor dessa qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de educação Básica**. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; FARIA, Evangelina M.B. (org). **Práticas de letramentos no ciclo de alfabetização**. João Pessoa, Editora do CCTA, 2017.

FARIA, E. M. B. de; PEDROSA, J. L. R., CAVALCANTE, M. C. B. Diálogos entre o mestrado profissional e a formação continuada do pnaic na UFPB. In: SILVA, W., R.; BEDRAN, P. F; BARBOSA, S. A. **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Ed. Postes, Campinas, 2019.

GOLDFARB, M. P. L. **Memória e Etnicidade entre os Ciganos Calon em Sousa-PB**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. (Coleção Humanidades).

LIMA, M. G. S. **Um olhar sobre a aquisição da linguagem em criança cigana Calon**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2017.

LIMA, M.G. DE S.; DE FARIA, E. M. B. Considerações sobre aquisição da linguagem de uma criança cigana calon. **PROLÍNGUA**, 14(2), 208–223, 2019.

PARAÍBA. IDEB. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/educacao-da-rede-estadual-da-paraiba-cresce-no-ideb-2021-no-ensino-medio-e-fundamental.>, 2021. Acesso em 20 set. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DISCURSIVA DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO SEM ACESSO ÀS AULAS REMOTAS

Jane Gomes de Andrade - UFPB

Mairma Alexiane Farias Sena de Lima - UFPB

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael -UFPB

Josete Marinho de Lucena -UFPB

1 INTRODUÇÃO

A partir da necessidade de isolamento que a humanidade passou por conta da pandemia causada pelo coronavírus em 2020, a escola precisou reinventar-se em busca de garantir a aprendizagem, sobretudo, a estudantes de baixa renda. Diante desse desafio, a primeira opção a ser utilizada pela maioria das pessoas foi o uso dos meios eletrônicos, entretanto, o acesso à internet, ao computador ou ao celular não acontecia para todos. Naquele momento as aulas de forma remota mostraram ser o caminho mais seguro para vida, porém menos proveitoso para o conhecimento.

Neste contexto, surge o desenvolvimento de aulas em fascículos para as diferentes áreas de conhecimento. A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE) resolveu antecipar o lançamento do Educa-PE que inicialmente fora criado para ser um canal no YouTube para as aulas de educação à distância e programas da pasta. Porém, com o avanço da pandemia, precisou adequar-se às necessidades do ensino remoto. O Educa-PE foi definido pela SEE como ambiente de apoio digital à educação não presencial em Pernambuco e até hoje conta com aulas gravadas, podcasts e quase 400 fascículos de aulas, que não tinham o objetivo de substituir o livro didático, mas de reproduzir, no papel, as aulas presenciais, para que o estudante que estivesse impossibilitado de participar das aulas remotas pudesse sentir-se em uma aula lendo e fazendo as atividades contidas nos fascículos.

Nesta pesquisa, tomamos para análise três desses fascículos para entendermos não só o objetivo de atender os alunos que não tinham acesso às aulas

remotas, mas também para verificarmos a pertinência do material em relação à proposta de substituir a mediação direta entre professor e aluno. Selecionamos, portanto, os três primeiros fascículos de língua portuguesa do primeiro ano do ensino médio para análise, com o intuito de examinar a constituição da proposta pedagógica contida nesses fascículos, bem como o modo como o material dialoga com o seu leitor, para que se efetive a interlocução e o aprendizado do conteúdo proposto.

Em vista de ser o material didático o objeto de análise deste artigo, é necessário ressaltar que este já passou por várias modificações no decorrer da história do ensino no Brasil, e hoje ainda é muito forte a cultura do ensino por meio de materiais didáticos escritos, porque se entende que “para se apropriar dos saberes escolares, o aluno deve passar por um conjunto de exercícios de linguagem [...] operado por gerações de gramáticos e professores (Lahire, 1993, p. 39). Inere-se, nesse sentido, que há uma relação de poder, de caráter regulador, tanto que os livros didáticos frequentemente passam por avaliações, como a realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Não se pode deixar de falar que, apesar desse caráter normalizador, essas avaliações trouxeram muitas melhorias, contribuindo, de certo modo, para a qualificação dos livros didáticos.

Entretanto, os fascículos que aqui são objetos de análise foram produzidos num contexto muito específico, não passando pelos critérios avaliativos do PNLD. Faz-se necessário, assim, contextualizar e analisar esse material que chegou até seu público alvo.

Como suporte para nossa análise, tomamos como apoio alguns pressupostos da análise do discurso (AD) de linha francesa, mais especificamente o que propõem Votre (2019) e Orlandi (2003), assumindo uma perspectiva discursiva, a fim de traçar um olhar para o material de análise que leve em conta seu caráter constitutivo da dialogia. O aporte teórico da AD vai conduzir esse olhar não só para o contexto de produção, mas mais ainda para o da interlocução. Supomos que o fato de o professor não estar presente no momento dessa interlocução fará diferença na aprendizagem do conteúdo pelo estudante, levando-se em consideração que este estudante não foi preparado para este protagonismo, para esta autonomia.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Em contraposição ao Estruturalismo de Saussure e à Gramática Gerativa Transformacional (GGT) de Chomsky, que delimitavam um conjunto de regras

formais como objeto de estudo da linguagem, Michel Pêcheux, no final dos anos 60, propõe o discurso como verdadeiro objeto de estudos linguísticos, surgindo então a Teoria da Análise do Discurso (AD), que busca analisar as relações entre linguagem, história e sociedade, através dos efeitos de sentido produzidos pelo interdiscurso entre os locutores tanto do que é dito quanto do que não é dito. Segundo Votre (2019), Pêcheux ressignificou o discurso como realização concreta, material, sonora ou escrita dos enunciados, dando destaque para o contexto de sua produção. Para ele, o discurso é moldado pelas condições políticas, sociais e ideológicas. A ideologia se materializa no discurso e o discurso se materializa na língua, consequentemente os estudos discursivos analisam a relação entre língua e ideologia (Orlandi, 2003).

É nesse sentido que tratamos aqui a nossa análise, que abordará a dimensão linguística e imagética em sua relação com a dimensão histórica. Os sujeitos, nesse processo, tanto de produção quanto de recepção desses fascículos, estão envolvidos e submetidos às coerções enunciativas dessa produção, desse material didático, ou seja, das condições de produção, entendendo-a como o “contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente” (Brandão, 1997, p. 89). Esses elementos são determinados ideologicamente no processo de elaboração e de recepção do material objeto de nossa análise.

Assumir uma perspectiva discursiva de análise pressupõe refletir também sobre a natureza dialógica da instância enunciativa desse material didático. E aqui, interação é a peça mestra que buscamos entender em seu funcionamento. Sabemos que os sentidos, ou a sua construção, se dão no momento da interação, no momento em que se enuncia e o que se recebe essa enunciação. Segundo Bakhtin (2003), o sentido não está nas palavras em si, acrescentamos que ele também não está nas imagens isoladamente. Os sentidos se constituem nas diferentes relações que são estabelecidas e aqui destacamos a dimensão linguística e extralinguística, a relação entre o eu e o outro, entre o autor do material didático, a figura do professor presente no material e a do estudante. Essas relações são carregadas de valores, de representações muitas vezes bem marcadas na sociedade e refletem uma dimensão ideológica que vem à tona nos discursos, nos textos, nas imagens que circulam na sociedade.

Os discursos, bem como as imagens, são constituídos e perpassados por essas dialogias, pelo social, pelo histórico, constituindo-se a partir do outro, pelo outro, passando pela linguagem. A constituição do material estudado, os fascículos, apresenta determinada composição e estilo que, segundo Bakhtin

(2003), não é absolutamente neutra. Os discursos presentes no material estudado evidenciam relações valorativas, marcadas nas materialidades linguísticas dos enunciados ali presentes. Essas relações valorativas determinam a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (Bakhtin, 2003, p. 289). Ou seja, nada é neutro, todos os elementos presentes ali nos fascículos estão permeados de valorações, de representações, de ideologias.

Segundo Orlandi (2003), é a ideologia que torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, uma vez que a ideologia desempenha um papel fundamental na maneira como a linguagem é usada para construir significados, pois ela refere-se a sistemas de crenças, valores, atitudes e concepções que permeiam a sociedade e influenciam a maneira como as pessoas pensam e se comunicam.

A produção dos fascículos foi influenciada por aspectos linguísticos, discursivos, sociais e interativos próprios, cuja ideia central era criar participantes ativos no processo de aprendizagem envolvendo interação e engajamento ativo com o material. Essa interação, que tem fundamentos em Bakhtin, está enraizada na comunicação e na relação entre o emissor (autor ou professor) e o receptor (leitor ou estudante). Através da interação, o conhecimento pode ser construído e compartilhado de maneira mais eficaz.

Diante do contexto sócio-histórico, é importante destacar a relevância da criação de materiais didáticos interativos que envolvessem os estudantes permitindo-lhes não apenas receber conhecimento, mas também interagir com ele, questioná-lo e aplicá-lo de maneira ativa. Um material com esse tipo de abordagem pode levar a uma melhor compreensão e retenção de conhecimento, bem como ao desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas.

3 FASCÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTENDENDO AS RELAÇÕES IMPLÍCITAS

Nesta seção, apresentamos a análise e discussão sobre o material selecionado, a saber: a. Fascículo 1 de Língua Portuguesa - 1º Ano - *Gêneros Textuais*; b. Fascículo 2 de Língua Portuguesa - 1º Ano - *Núcleo Nominal da Oração e Relações de Sentido de Substantivos e Adjetivos* e, c. Fascículo 3 de Língua Portuguesa - 1º Ano - *Funções da Linguagem*, que compreendem os três primeiros fascículos do 1º ano do ensino médio de língua portuguesa. Os fascículos organizam-se em dois eixos temáticos - Gramática e Literatura - utilizando a multimodalidade em sua constituição, com muitas imagens, sinais gráficos e abundância de cores, seja

na marcação de trechos de textos, seja nas imagens e vinhetas. Há, também, um avatar representando o sujeito autor, no papel de professor e professora, e outro representando o/a estudante. O avatar do professor apresenta o conteúdo usando textos que simulam a voz do professor. A parte teórica, isto é, de conteúdos, é abordada de forma simples num texto curto e autoexplicativo e, na sequência, propõem-se exercícios de fácil resolução. O estudante encontra, no final de cada exemplar, as respostas para conferir os erros e acertos.

Observamos que os fascículos foram produzidos com característica exploratória, numa abordagem qualitativa e quantitativa que, conforme Yin (2001), permite ao pesquisador mais de uma forma de coleta dos dados.

Ao realizar este estudo, não intentamos a exaustividade do material, uma vez que se trata de uma pesquisa ainda em fase inicial. Priorizamos olhar para o conteúdo não de modo isolado, mas como ele é proposto no material, considerando a interlocução entre o estudante e o material em si. Entendemos a problemática dada pela circunstância de o material ter sido proposto pela Secretaria de Educação durante o momento pandêmico e diante da grande dificuldade de os estudantes serem atendidos de modo não remoto. Essa urgência nos leva a crer na necessidade de o material, por si só, tentar cumprir uma função que seria, a priori, do professor, ou ainda, do professor em sala de aula de posse de um material didático. Nesse sentido, nosso olhar se direciona para os diálogos estabelecidos no material entre essas duas instâncias enunciativas, isto é, aluno e material didático.

Pretende-se identificar, pelo viés da Análise do Discurso, a perspectiva que se fez presente nos fascículos no movimento entre a proposta do material e o texto escrito por meio do gênero balão de diálogo. O olhar que direciona a análise deve permitir observar quais movimentos discursivos estão ali presentes, ou mesmo os movimentos implícitos da própria produção do material, bem como da metodologia proposta para cada conteúdo a ser trabalhado.

Assim, a fim de subsidiar o processo da pesquisa, foi realizada pesquisa bibliográfica e entrevista com o gerente geral da educação profissional da época e com professores que produziram o material didático das áreas de ciências da natureza e suas tecnologias e de Linguagens. Em reuniões com as coordenadoras do Educa-PE, responsáveis pela produção do material didático, os professores foram orientados a criar cada fascículo como se estivessem falando com o aluno em sala de aula, usando linguagem coloquial e objetividade na exposição dos conteúdos, com a intenção de ser mais atrativo para o estudante que, ao ter contato com os fascículos, sente-se participante de uma aula efetiva. O

resultado dessa orientação está presente logo na primeira página do fascículo 1- *Gêneros Textuais*, Figura 1:



Fonte: Pernambuco (2020a)

Transcrição dos balões de diálogo da Figura 1:

Balão 1: — Olá, tudo bem com você? Espero que esteja bastante motivado para esta aula, afinal é preciso estar empenhado e empolgado para obter maior rendimento em sua aprendizagem.

Balão 2: — Você quer uma boa razão para se motivar com este assunto que iremos abordar agora? Veja bem, a princípio te afirmo que é um assunto de fácil compreensão. (Ufa!) Segundo, é um tema que você pratica diariamente em seu dia a dia, mais precisamente em seu ato de se comunicar e interagir com o outro. Vamos nessa?!

Na Figura 1, constatamos que o professor-autor segue as orientações dadas durante as reuniões e reproduz, no texto, a fala de um professor. Utiliza-se de frases típicas da linguagem oral e na modalidade informal, como em “*Olá, tudo bem com você?*” e “*Vamos nessa?!*”. Além de representar a voz do professor, tem a intenção explícita de aproximar o estudante do conteúdo a ser apresentado.

O material faz uso intencional de um avatar com as características físicas de uma pessoa adulta, no papel de professor ou de professora. Entendemos que essa estratégia sirva para atrair a atenção do estudante e, principalmente, para simular o ambiente vivenciado em sala de aula, fazendo com que dessa forma haja a integração do estudante através dos fascículos, sentindo como se o professor estivesse presente no momento da leitura e estudos. Entretanto, chama-nos à atenção o modo caricatural desses avatares, porque carregam representações de diferentes professores e professoras, como podemos observar nas vestimentas, com o uso de roupas mais sociais e detrimento de outras mais esportivas, e nas características físicas, como a presença de barba e coque, como podemos observar nas Figuras 2 e 3:

Figura 2 – Fascículo 2 - p.03



Fonte: Pernambuco (2020b)

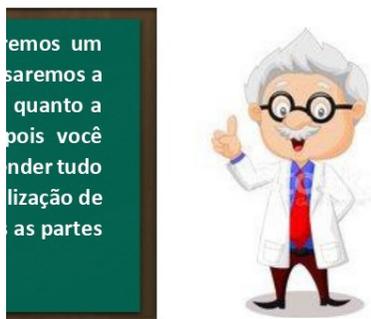
Figura 3 – Fascículo 2 - p.10



Fonte: Pernambuco (2020b)

Em outro fascículo, encontramos também outra representatividade, a da professora - mulher e negra -, como também a de um idoso (Figuras 4 e 5):

Figura 4 – Fascículo 2 - p.05



Fonte: Pernambuco (2020b)

Figura 5 – Fascículo 2 - p.16



Fonte: Pernambuco (2020b)

Entra em cena, nesse contexto, um jogo ideológico que se estabelece entre o que essas imagens representam no material e a possível imagem que o estudante constrói de seus professores e professoras. Entendemos que essas representações evidenciam um posicionamento bem marcado nos fascículos e a voz da secretaria de educação, organizadora do material. É uma posição histórica e socialmente constituída de o que é um professor. Trata-se, nesse sentido, da construção de uma imagem que traz para a enunciação a representação de um

professor “das antigas”, formado já há um tempo e que, em termos de identidade, se distancia dos estudantes. Indo além, podemos inferir uma possibilidade de quebra dessa caricatura, quando voltamos o olhar para o texto formulado e enunciado por esses avatares-professores, ao se utilizarem de uma linguagem menos formal, representada pela forte oralidade presente no texto por meio do gênero balões/quadros de diálogo, como vimos logo acima, na análise da Figura 1.

O diálogo do professor dirigido ao aluno marca também um posicionamento ideológico presente nos fascículos, por meio da oralidade, de uma linguagem não formal, evidenciando uma estratégia, muitas vezes, também caricatural, de que falar de modo mais informal pode resultar na aproximação entre professores e alunos, estabelecendo-se uma boa interação e até facilitando o entendimento e a compreensão do conteúdo a ser exposto.

Orlandi (2003, p. 59) afirma que:

A análise do discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo.

Tomando como base a fala de Orlandi acima citada, surge a pergunta: Qual a ideologia implícita no discurso de motivação da aprendizagem? Qual a real intencionalidade implícita por trás desses mecanismos utilizados para simular uma aula presencial, já que a característica da interpretação é colocar o dito em relação ao não dito (Orlandi, 2003)?

Ao tentar analisarmos a ideologia por trás do discurso do nosso corpus, recorreremos a *Votre*, ao dizer que “a análise de discurso crítica é uma das vertentes que privilegiam o quadro sociocultural político, em relação ao componente composicional dos textos” (*Votre*, 2019, p.26). E é exatamente isso que aconteceu na produção dos fascículos.

Observamos também a tentativa de chamar atenção para o conteúdo que será exposto na Figura 6:

Figura 6 - Fascículo 3 - p.01



Fonte: Pernambuco (2020c)

Nos balões de diálogo da figura 6 os textos são os seguintes:

Balão 1: - Pra gente falar de funções da linguagem, primeiro teremos que conhecer os elementos da comunicação, ok?

Balão 2: - Então meu caro estudante, você irá conhecer esses elementos da comunicação!

Mais uma vez, vimos, na figura 6, o uso intencional dos balões de diálogo com o objetivo de manter a atenção e a interatividade do leitor. Podemos, também, observar claramente os conceitos atravessados pelo discurso dominante implicitamente incorporado pelo Estado à prática discursiva dos fascículos, com intuito de aproximar, sobretudo, por meio das estruturas linguísticas comuns à/ aos estudantes.

Ao olhar o percurso que os olhos fazem com mais atenção nessa figura 6, é possível atentar para o grande número de imagens de balões de diálogo vazios, sugestionando que o diálogo sobre o conteúdo apresentado será construído nas próximas páginas, e o uso da imagem de um megafone nessa mesma figura induz o leitor a pensar que o conteúdo que será construído é importante.

Vemos, então, que o material didático em questão utiliza-se de artifícios verbais e visuais para introduzir os conceitos desejados no processo de compreensão e interpretação do estudante. Essa combinação de texto, imagens e sinais gráficos fornece uma maneira mais abrangente de transmitir informações e ideias. Orlandi (2003, p. 26) corrobora essa afirmação quando diz que: “A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”.

Assim, no caso da figura 6, podemos concluir que o texto e os outros sistemas simbólicos são utilizados para criar significados e produzir ideologias, uma vez que também podemos interpretar os balões vazios, simbolizando a ausência desse conhecimento nas vozes dos alunos, desconsiderando os saberes já adquiridos por eles em outros letramentos, ou mesmo em outras aulas. Por último, analisamos o conteúdo gramatical da página 5 do fascículo 2 (Figura 7):

Figura 7 - Fascículo 2 - p.05

Agora que passaremos a estudar as orações, mudaremos um pouco a perspectiva do estudo da MORFOLOGIA e passaremos a estudar um pouco a SINTAXE. Se tiver alguma dúvida quanto a esses termos, volte para o início deste material, pois você encontrará informações que poderão ajudar a compreender tudo melhor. Vamos lá, se estudarmos a SINTAXE, com realização de ANÁLISES SINTÁTICAS, significa dizer que estudaremos as partes de uma oração, neste primeiro momento.

Mas, antes, é importante que você tenha em mente, com clareza, o conceito de oração. Tradicionalmente, gramáticas e manuais de língua portuguesa informam que existem dois tipos de frases, as nominais e as oracionais. Também dizem que, para distinguirmos uma da outra, basta observarmos se existe ou não um verbo, pelo menos, as frases nominais não apresentam verbo e as oracionais (orações) têm um verbo em sua estrutura.

No entanto, quero propor a você uma perspectiva um pouco diferente. Vamos construir o conceito de oração da seguinte maneira:

Oração é a frase que afirma, nega ou interroga algo sobre alguém. Perceba que, se a frase está afirmando, negando ou interrogando, existe, então, informação a ser transmitida.

Por outro lado, as frases nominais não seriam capazes de construir a informação de maneira tão significativa. Alguém que diz "bom dia!" está apenas saudando, e não querendo dizer que o dia está bom. Perceba que a frase "o dia está bom" se trata de uma afirmação, que traz uma informação sobre o dia – bem diferente de uma simples saudação.

Fonte: Pernambuco (2020b)

Balão/quadro 1: - Agora que passaremos a estudar as orações, mudaremos um pouco para a perspectiva do estudo da MORFOLOGIA e passaremos a estudar um pouco a SINTAXE.

Se tiver alguma dúvida quanto a esses termos, volte para o início desse material, pois você encontrará as informações que poderá ajudar a entender tudo melhor, pois você encontrará as informações que poderá ajudar a entender tudo melhor. Vamos lá, se estudarmos a SINTAXE com a realização de análise sintática significa dizer que estudaremos parte de uma oração neste momento.

Mas antes é importante que você tenha em mente, com clareza, o conceito de oração. Tradicionalmente, gramáticas e manuais de língua portuguesa informam que existem dois tipos de frases, as nominais e as oracionais. Também dizem que, para distinguirmos uma da outra, basta observarmos se existe um verbo pelo menos: as frases nominais não apresentam verbo e as oracionais (as orações) teriam um verbo na sua estrutura.

No entanto, quero propor a você uma perspectiva um pouco diferente. Vamos construir um conceito de oração da seguinte maneira:

Por outro lado, as frases nominais não seriam capazes de construir a informação de maneira tão significativa. Alguém diz “bom dia” está apenas saudando, e não querendo dizer que “o dia está bom” se trata apenas de uma informação sobre o dia, bem diferente de uma simples saudação.

Notamos que, nessa página, o autor-professor inicia sua fala explicando que está mudando de assunto, da morfologia para a sintaxe, e se utiliza de um balão no formato de uma lousa, como se reproduzisse mesmo o cenário de uma sala de aula. Em seguida, com texto fora do balão/quadro, expõe o conceito de oração definido, tradicionalmente, por uma gramática. Na sequência de sua fala, informa que trará o conceito de oração de outro modo, quando diz: “No entanto, quero propor a você uma perspectiva um pouco diferente. Vamos construir o conceito de oração da seguinte maneira:”, porém, na realidade, não é isso que acontece, não há construção alguma, pois logo em seguida fornece um conceito pronto, abordando-o de forma curta e superficial, e afirma que a frase nominal “não” seria “capaz de construir uma informação tão significativa”. Desta forma, continua tentando esclarecer que “bom dia” é apenas uma saudação e “o dia está bom” é “apenas uma informação sobre o dia”, o que pode levar o interlocutor a compreender que poderia considerar a saudação como uma frase nominal e a informação como oração. Entretanto, a maneira como está construída a expli-

cação pode levar o estudante leitor do material a ficar confuso sem a mediação de um professor.

O que vemos na página 5 do fascículo 2 é uma abordagem da gramática normativa. Ainda assim, é possível encontrar uma prática discursiva implícita quando lembramos do conceito de autor e sujeito de Orlandi (2003), que considera “a unidade (imaginária) na dispersão (real): de um lado a dispersão dos textos e do sujeito; do outro, a unidade do discurso e a identidade do autor”. A gramática normativa abordada torna real a fala imaginária do professor. Nesse movimento presente no corpus deste artigo conseguimos observar a heterogeneidade do discurso, em que os efeitos de sentido se alternam entre formal e informal, escrita e fala, real e imaginário, autor e sujeito, e as teorias discursivas permeiam implicitamente os fascículos através do efeito discursivo do duplo sentido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, nos propusemos a uma análise discursiva do material didático elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE). Como parte de uma pesquisa maior, trouxemos um recorte que analisou três fascículos de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio, tomando como linha norteadora da análise alguns pressupostos teóricos da AD.

Vimos que os fascículos reproduzem uma linguagem interacionista, personificam a presença do professor através de palavras-chave que o coloca no centro do comando da situação, controlando e articulando as proposições do material didático. Nas análises, constatamos que é forte o estímulo e a construção de um discurso da empatia entre o professor, personificado na figura de um avatar, e o estudante, em estado solitário em relação aos demais colegas. Dessa tentativa de interação resultam as representações tanto dos professores quanto dos estudantes. Aqueles, como dito acima, comandando os procedimentos de estudo e, estes, submetidos a seguir o roteiro proposto no material.

Vimos que o material foi produzido num contexto histórico em que o afastamento da escola e da convivência social traria perdas irreparáveis para o aluno e para a educação. Nesse sentido, o material se fez necessário, mas, ao mesmo tempo, suscita questionamentos sobre a não utilização de materiais já disponíveis, como o livro didático. A estratégia de interação, usada para simular a realidade da sala de aula, era necessária para motivar e estimular a aprendizagem. No entanto, ela reproduz um discurso e representações subentendidas de como

se vê o professor em sala de aula, de como o conteúdo é trabalhado e de como o aluno é também representado.

As imagens analisadas reproduzem mensagens implícitas, não ditas, resultando em efeitos de sentidos não discutidos no âmbito do ensino, de modo específico, e da educação, de modo geral. O que nos levaria a refletir sobre vários temas igualmente importantes, mas que não abordaremos nesse momento.

Contudo, vale salientar que o não atendimento a esta parcela de estudantes traria a cobrança dos órgãos externos para o cumprimento desta missão e o questionamento das providências que estariam sendo tomadas para minimizar os impactos negativos na formação dos jovens estudantes de diversas regiões do estado de Pernambuco. Evidenciaria a inoperância da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco do não cumprimento de uma de suas obrigações basilares junto à educação básica: acesso ao conhecimento.

Concluimos que os fascículos foram elaborados a partir de uma “receita pronta” entregue ao professor pelo Estado, e que esse formato contribuiu mais para perpetuar as relações de poder do que efetivamente dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. É urgente e necessário uma reformulação colaborativa do material e das práticas discursivas que estão presentes nele para que os fascículos possam ser uma estratégia eficaz no auxílio aos alunos que porventura não tenham acesso ao ensino remoto.

REFERÊNCIAS

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - EDUCA-PE. Disponível em: <https://educape.educacao.pe.gov.br/educape/mod/glossary/view.php?id=13746&-mode=cat&hook=0&sortkey&sortorder=asc&fullsearch=0&page=-1>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003 [1979].

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL, L. L. (2014). Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva

DOI: 10.5216/lep.v15i1.25149. **Linguagem - estudos e pesquisas**. Vol. 15, n.1, p. 171-182, jan/jun 2011.

EDUCA-PE. Disponível em: <https://educape.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires** - Sociologie de l' 'échec scolaire' à l'école primaire, Lyon: PUL, 1993.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Língua Portuguesa**: Gêneros textuais - Fascículo 1. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Língua Portuguesa**: núcleo nominal da oração e relações de sentido de substantivos e adjetivos - Fascículo 2. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Língua Portuguesa**: Funções da Linguagem - Fascículo 3. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020c.

VOTRE, Sebastião. **Análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso** - planejamento e método. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 3

UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO ALUNO: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Ana Maria Lima Pereira Dantas – UFPB
Anunciada Maria Vieira Ferreira – UFPB
Edjane Gomes de Assis – UFPB*

1 INTRODUÇÃO

Desde 1500, com a invasão dos portugueses numa terra ainda sem nome, hoje conhecida como Brasil, vivenciamos constantes transformações sociais, sobretudo no âmbito educacional. Nosso processo de historicização evidencia que a aquisição do conhecimento foi forjada por mecanismos de vigilância e punição constituídos por dogmas religiosos. Os primeiros habitantes, bem como os escravos advindos de África, foram obrigados a aprenderem uma língua estranha e professarem uma fé que considerava como algo pecaminoso toda e qualquer expressão cultural diferente dos ideais cristãos. Tais mecanismos disciplinares se perpetuaram cerca de 350 anos e perduram, por outros meios, ainda neste século XXI.

Esse processo de rememoração histórica é necessário porque, enquanto professores-educadores, é fundamental que se promova uma reflexão sobre a forma como socializamos o conhecimento através de um construto de metodologias que objetivem a inclusão dos indivíduos. Outra justificativa em revistar/visitar nossa história deve-se ao fato de que ainda conhecemos mal nosso passado. Há silenciamentos que promovem vários efeitos de sentido. Um deles é a total assimilação da cultura do dominante.

É sabido que estamos vivenciando, tanto em nível nacional como internacional, um levante de discursos extremistas que visam materializar e fortalecer uma história do ponto de vista do dominador, especialmente o branco europeu, em detrimento de movimentos de resistência que abrem espaço para outras vozes silenciadas no tempo – uma história contada pelos povos explorados. Assim, quando nos colocamos no papel de professores-formadores precisamos estar

atentos aos desafios que possam surgir nesta complexa, mas recompensadora relação entre ensino-aprendizagem.

Sabemos que o Brasil passou por diversas reformas educacionais conforme os regimes de governos vigentes em cada época, desde a monarquia aos modos de governança já na República. A educação compreende uma das áreas vitais da sociedade, pois promove a emancipação do indivíduo por meio do conhecimento, aliado às políticas de incentivo ao seu pleno desenvolvimento social. Por isso, é importante que este poder seja construído desde a primeira infância. A educação infantil configura um dos momentos fundamentais na vida dos indivíduos. Pesquisadores e especialistas em temas da infância revelam que a forma como lidamos com as emoções, já na fase adulta, trazem as marcas do nosso processo sócio-histórico.

No que concerne à formação do leitor é notável como a construção de uma base sólida e consistente tem uma relevância significativa no desenvolvimento dos processos cognitivos e no aprimoramento da argumentação e senso crítico dos sujeitos. A criança precisa se sentir segura, conviver num espaço que não a aprisione, mas, acima de tudo, a escute, a acolha, possibilite liberdade para (re) construir sua própria forma de interação.

Utilizar uma variedade de textos multissemióticos, com linguagem própria para esta fase infantil, de modo a permitir outras interpretações, é condicionante para o desenvolvimento de uma educação cidadã, mais plural, justa e democrática diante de um país com tantas injustiças sociais – resquícios dos longos séculos de escravização.

Estas e outras discussões serão desenvolvidas ao longo deste capítulo, que tem como objetivo apresentar duas sequências didáticas desenvolvidas em turmas da educação básica em duas escolas da rede pública na cidade de João Pessoa – PB. Para tanto, utilizamos as contribuições teóricas de autores como Pêcheux (1997), Foucault (2000), Orlandi (2005), Zilberman (2003), Dolz e Schneuwly (2004), e outros teóricos, além das diretrizes dos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

As atividades foram pensadas no intuito de promover um diálogo interdisciplinar e participativo, de modo que as crianças se sentissem acolhidas e representadas em cada ação desenvolvida. Foram utilizadas estratégias lúdicas por meio de textos que despertassem a criatividade e percepção dos alunos, mas respeitando as potencialidades e ritmo de cada aluno(a).

Para uma melhor compreensão e acompanhamento do trabalho desenvolvido, nosso capítulo está sistematizado na seguinte forma: Na primeira seção, *Introdução*, temos uma breve apresentação do tema em que apresentamos nossas primeiras reflexões; Na segunda seção, *Leitura em perspectivas contemporâneas*, apresentamos algumas contribuições teóricas que dialogam e ancoram nossos procedimentos metodológicos; E na terceira seção, *Metodologias ativas na Educação Básica*, descrevemos as duas sequências didáticas ministradas em duas turmas: uma do 3º ano e outra do 5º ano – ambas do Ensino Fundamental I. E nos momentos finais, apresentamos nossas *Considerações Finais* em que fizemos uma retomada dos principais aspectos discutidos no capítulo, seguindo das *Referências* em que o leitor tem a oportunidade de consultar nossa base teórica que fundamentou nossas propostas.

A relevância deste capítulo consiste em relatar nossa experiência objetivando socializar as ações desenvolvidas no chão da escola e evidenciando que é possível estabelecer e promover um intrínseco e produtivo diálogo entre os pressupostos teóricos estudados no ambiente acadêmico e sua concretude no espaço de construção de subjetivas: a escola.

2 LEITURA EM PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A década de sessenta compreendeu um momento de profundas rupturas e transformações sociais; e no campo intelectual, tais mudanças foram determinantes para a condução de nossas práticas metodológicas que vigoram neste século XXI. Em relação aos estudos linguísticos é emblemática a contribuição de um novo olhar epistemológico sobre o texto e a produção do sentido. Um olhar demarcado no que se denominou de *virada pragmática dos estudos linguísticos*, que compreendeu no surgimento de teorias como: Linguística Textual, Sociolinguística, Etnolinguística, e na efervescência das chamadas Teorias do discurso – uma articulação e atualização dos princípios filosóficos da linguagem. Em linhas gerais, poderíamos demarcar pelos menos três momentos significativos nas transformações e reelaborações dos estudos linguísticos:

- 1º momento – (século XIX – XX): demarcado na transição entre a Linguística histórica-comparativa e o nascimento do Estruturalismo linguístico, com surgimento do método de investigação científica de Ferdinand Saussure.
- 2º momento – (Década de 1960): dominado pelas teorias que vão dar conta da fala e do funcionamento da língua em situações de uso.

- 3º momento – (de 1960 aos dias atuais): além da difusão das teorias funcionalistas da linguagem, temos a retomada de questões filosóficas em que são enfatizados aspectos ideológicos no interior das teorias do discurso em suas várias vertentes. Momento de uma nova revolução tecnológica e surgimento de pesquisa sobre gêneros digitais e novos modos de interação social.

Vemos que os momentos não são estanques, pois cada tendência, por seu tudo, tem como princípio analisar o objeto-língua em vários domínios do pensamento, mas, especialmente, as tendências a partir da década de sessenta problematizam os pressupostos do estruturalismo ortodoxo, quando o texto e o sujeito ainda não eram vistos nesta dimensão atual – ênfase na fala, funcionalidade da língua em situações de uso, bem como nos aspectos discursivos-ideológicos.

No campo da educação os princípios que ancoram estas teorias devem estar diretamente articulados aos procedimentos metodológicos, mas de um modo ainda mais dinâmico e envolvente. No nível da educação básica, até o 5º ano, por exemplo, temos um público exigente, inquieto, questionador, antenado com as novas tecnologias e pronto para aprender e descobrir outros mundos possíveis. Assim, as aulas de leitura precisam passar constantemente por reatualizações e ressignificações em conformidade com as realidades sociais das crianças.

A leitura, enquanto prática social, é orientada por interesses e objetivos distintos, algo que exige planejamento e determinação sobre que tipo de leitor pretendemos formar em nossa sala de aula. Qual a função então da leitura? Lê-se para obter alguma informação específica, para se informar sobre os fatos atuais, para aprendizagem de algum conteúdo, como forma de entretenimento, dentre outros propósitos. Assim, o ensino de leitura precisa ser pensado com intenções e premeditações, pois o fazer docente implica planejamento com um objetivo de formar sujeitos críticos e apreciadores de tudo o que a leitura seja capaz de proporcionar, permitindo que estes reflitam e levantem hipóteses sobre o que lê.

2.1 A concepção discursiva da leitura

Muitas foram as concepções de leitura que atravessaram o tempo de acordo com as circunstâncias históricas como vimos no início deste capítulo. Com o surgimento das teorias do texto, a exemplo a Linguística Textual, surge uma concepção interacionista com a participação ativa entre autor – texto – leitor. Vemos já um primeiro avanço dos estudos que não observa tão somente as categorias

da frase desprovidas de seu contexto – mas os mecanismos de textualidade que contribuem para a legibilidade do texto.

Na concepção discursiva, mais especificamente na Análise do Discurso francesa (AD), surgida em 1969, através do linguista Michel Pêcheux, aparece uma preocupação em problematizar os elementos sociais, históricos e ideológicos do texto e suas representações simbólicas. O objeto-língua recebe uma dimensão discursiva pautada em princípios filosóficos.

O discurso (a linguagem em movimento) é espaço de materialização do ideológico. Assim, a Análise do Discurso entende que o sentido não está circunstanciado apenas à estrutura frasal (embora precise dela para entender o funcionamento discursivo), mas nas condições de produção dos textos, na historicidade dos sujeitos do, e no, discurso. O discurso compreende, pois, toda forma de expressão da linguagem capaz de produzir efeitos de sentido.

No final da década de 1960 (em 1969), o teórico Michel Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso* (1969), obra inaugural da Análise do Discurso, estabelece uma série de críticas aos postulados linguísticos ortodoxos que direcionavam o sentido, em sua totalidade, à língua em seu caráter homogêneo. Em contraposição, Pêcheux chama atenção para as condições de produção do discurso:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele “está”, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é outra forma de ação política (Pêcheux, 1997, p.77, grifos nossos).

As considerações de Michel Pêcheux, em sua proposta de ruptura e deslocamento da análise puramente linguística para os elementos discursivos, revelam a importância de considerar que as aulas de leitura e produção textual devem ser pensadas de modo a oportunizar momentos de interação social. Nem tudo que tem e faz sentido é possibilitado por uma abordagem metalinguística

(a língua como autônoma, autoexplicativa), mas na relação simbiótica entre os textos, suas condições de produção, a historicidade, e, conseqüentemente, a produção dos efeitos de sentido.

Ainda partilhando desta perspectiva discursiva da leitura, vale citar outro teórico do discurso, contemporâneo de Michel Pêcheux: Michel Foucault. Considerado como um dos maiores pensadores do século XX (estudos situados entre as décadas de 1960, 1970 e 1980), Foucault destaca-se na análise sobre os modos de subjetivação e sua relação com o poder. Para ele, estamos envolvidos em modelos e dispositivos disciplinares que conduzem nossa forma de enxergar os valores impostos pela sociedade na qual somos partícipes.

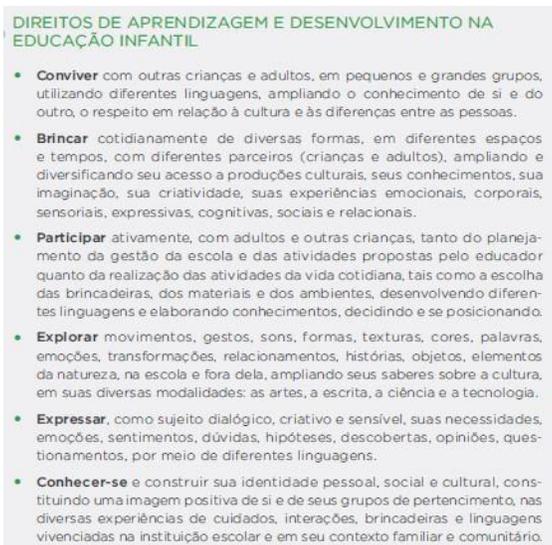
A escola, nesta abordagem foucaultiana, configura uma instituição disciplinar com dispositivos próprios que determinam nossos comportamentos. Nós, enquanto educadores, “detentores” de um poder-saber nos encarregamos, com anuência deste lugar (escola), de valorizar, distribuir, repartir e atribuir conhecimento aos nossos alunos, pois:

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2000, p.44).

No ambiente escolar todos estes aspectos ocupam uma função determinante. Vale observar que o teórico não considera o poder como algo negativo, mas um mecanismo circular, determinado como uma relação de forças - condução necessária para o funcionamento da sociedade. A AD não se interessa, pois, no que o texto diz, mas *como* diz. Não há uma preocupação em decifrar a verdade, mas como os dizeres aparecem como “verdades”. Num universo de simbologias temos hoje um leitor inquieto, envolvido na diversidade de gêneros que circulam nos ambientes digitais. A escola de hoje, deste século XXI, era da tecnologia e da palavra em movimento, exige um ensino dinâmico, ativo, com múltiplas possibilidades de distribuição e circulação do conhecimento.

Na educação básica, estas prescrições são fundamentais para atrair a atenção de sujeitos que estão num processo de transição, com um vasto caminho de possibilidades para ser percorrido. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado em 2018, que funciona como um dispositivo disciplinar, descreve os aspectos envolvidos na aprendizagem em nível infantil.

Figura 1 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: (Brasil, 2018, p.36)

O documento demonstra que as estratégias de ensino devem ser pensadas ainda no momento do planejamento das atividades. O chão da escola é um terreno propício para o desenvolvimento, valorização e materialização destes direitos estabelecidos não apenas neste documento, mas na própria legislação federal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis (Eca, 1990, Cap. IV, art. 53).

O Estatuto chama atenção para o cuidado que nós educadores precisamos ter em relação às crianças e adolescentes. Uma observância que deve ser ar-

ticulada já no processo de organização curricular e deve vigorar nas agendas e projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Destacamos o item I “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” – algo que ficou comprometido por ocasião da pandemia de covid-19 que impossibilitou o ensino presencial.

O momento pós-pandêmico nos apresentou outros desafios que se adicionaram aos já existentes: ansiedade, déficit de aprendizagem e outros problemas comportamentais ocasionados pelas limitações no convívio social. Temos um novo aluno para uma nova escola. Contudo, vale ressaltar que este “novo” não configura algo original, inédito, mas uma reformulação, ressignificação da subjetividade, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (Foucault, 2000, p. 26). Em linhas gerais, o caráter inovador está na elaboração de propostas de aprendizagens múltiplas concernentes às condições de produção existenciais em cada ambiente propício para aquisição do conhecimento.

No processo da leitura estão envolvidos alguns elementos que são indissociáveis: O sujeito-leitor, que produz sentido conforme seu processo sócio-histórico que se materializa através de discursividades.

Os estudos linguísticos voltados para a análise do texto e o processo de formação do leitor devem conduzir nossas ações numa relação indissociável com a prática pedagógica. Um aspecto problemático recorrente em debates e discussões envolvendo educadores, tanto em nível básico como em nível superior, compreende o hiato entre os pressupostos teóricos e a interface com o ensino. Ou seja: não adianta conhecermos o que dizem os teóricos se no momento das aulas não sabemos como motivar/incentivar os alunos para a prática da leitura para além do texto escrito.

Um dos desafios recorrentes na vivência pedagógica diz respeito à forma como a literatura é conduzida desde os primeiros anos da educação básica – o que nos leva a fazer algumas reflexões. Pensemos na fábula *O lobo e o cordeiro*, por exemplo: Como abordariamos este texto? Apenas identificando os personagens? Indicando o lugar em que se passa a história? Perguntando qual o título do texto? Convidando os alunos a fazerem cópias do texto ou completar frases? Tais questionamentos e procedimentos didáticos formam leitores críticos? Por que não chamar atenção para a historicidade do gênero fábula? Por que não perguntar o porquê da escolha destes animais e não outros? Com quem cada aluno(a) se identificaria? Com o lobo ou o cordeiro? Que valores podemos encontrar neste texto?

Vemos que são inúmeras as questões que podem ser abordadas como um primeiro passo para uma leitura reflexiva que vá além de estratégias superficiais. Contudo, sabemos que tais problemáticas se desdobram em outras porque cada aluno(a) possui uma historicidade e fala a partir de um lugar. Necessário saber escutá-los(as) e não subestimar suas potencialidades, permitindo que estes pequenos leitores façam também seus próprios questionamentos. Assim, a Análise do Discurso busca inquietar, problematizar os textos e identificar os vários discursos que os atravessam.

Mesmo com tantas experiências e difusão de uma robusta produção acadêmica-cultural, e com tantos projetos aplicados na escola a partir de demandas contemporâneas que estão na ordem do dia, ainda prevalece uma metodologia pautada na tradição, cuja análise do texto literário se mantém circunscrita à biografia do autor ou às características gramaticais dissociadas do contexto e da realidade social dos alunos. Tal problemática ganha maiores relevos conforme os níveis de formação que se estendem até o ensino médio, bem como na graduação. No ensino médio, por exemplo, tudo parece ser medido com vistas ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A ânsia em falar “sobre tudo” sem o devido aprofundamento na leitura resulta numa formação superficial e no contato destes alunos apenas às resenhas das obras - o que compromete significativamente sua capacidade cognitiva e sua formação leitora.

Dedicando-se ao estudo da literatura juvenil, Zilberman (2003) tece algumas críticas sobre os modelos de ensino que, em sua maioria, ainda são deslocados da realidade social das crianças. As contradições têm sua gênese já no momento de seleção dos textos:

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética (Zilberman, 2003, p.26).

Dialogando com o pensamento da professora Regina Zilbermam, podemos repensar, por exemplo, em como o gênero fábula (tradicionalmente utilizada na educação infantil), como já citamos aqui, é visto tão somente pelo viés moralista que, a rigor, silencia a crítica e a denúncia das mazelas sociais imbricadas numa

dada conjuntura. Deve-se chamar atenção para a estética do texto, conforme discute a professora Regina Zilberman, questionar a forma de organização dos elementos dispostos no texto, entender, enfim, que cada cor, cada traço, promove efeitos de sentido. É fundamental chamar atenção para a historicidade do texto, ou seja, “o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele”. (Orlandi, 2005, p.68).

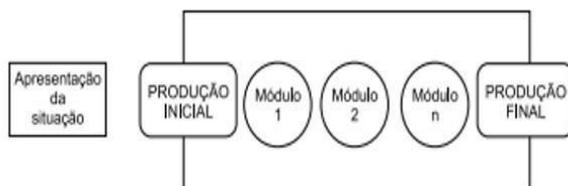
As diversas perspectivas teóricas sobre a leitura, cada uma por seu turno, cultivam relações de similitudes por considerar a necessidade de buscar outras possibilidades de interpretação do texto, por entender a formação das subjetividades e, ainda, por não considerar o texto como pretexto para trabalhar elementos gramaticais de modo mecanicista da língua: elaboração de exercícios de “caça verbos”, com questões para completar listas de conjugações desprovidas de contexto.

Como prescrito na BNCC (2018), é fundamental que sejam disponibilizados espaços de convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e conhecimento. É certo que nossa legislação voltada para políticas e diretrizes educacional traz aspectos fundamentais para atendimento às demandas mais urgentes. Contudo, nem sempre tais determinações são vistas na prática. Para tanto, devem ser preservadas a singularidade e diversidade de cada turma, bem como de cada criança. É um grande desafio, mas com potenciais de sucesso quando os documentos, ou seja, a ordem das leis, ganharem, de fato, concretude no chão da escola. Um bom instrumento pedagógico utilizado no processo de formação leitora compreende as sequências didáticas.

2.2 Sequências didáticas: estrutura e funcionalidade

Como vimos na introdução deste capítulo, os métodos de aprendizagem passaram por vários aperfeiçoamentos ao longo do tempo e conforme os projetos pedagógicos vigentes em cada modelo educacional. Neste sentido, vale refletir sobre a proposta de sequências didáticas como mais uma forma de implementação do conhecimento e estabelecendo um diálogo entre teoria e prática. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A estrutura de uma sequência didática é representada pelos autores da seguinte forma:

Figura 2 – Estrutura básica de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82)

Já conhecidas nos cursos de formação de professores, as sequências didáticas, conforme observamos nesta representação gráfica, configuram algumas etapas que se coadunam/complementam. Isto mostra que qualquer atividade de estímulo à leitura e produção textual, independente do perfil das turmas, deve ter objetivos pré-determinados. E quando falamos sobre o trabalho com gêneros textuais, devemos pensar no processo de elaboração das atividades, no tempo que será disponibilizado respeitando o ritmo de cada aluno(a). Devemos, portanto, priorizar sempre a diversidade de gêneros, as temáticas e estratégias metodológicas de acordo com o nível de cada turma.

Vejamos nesta representação a importância do momento da introdução: preparar a turma para o que será desenvolvido, ou seja, deve-se apresentar a situação de modo que seja criado um clima, uma contextualização sobre a temática a ser desenvolvida em forma de textos, por exemplo. Em seguida, temos o acompanhamento da produção que compreenderá em várias etapas. E chega-se ao momento de culminância – a produção final – quando se supõe que o objetivo foi cumprido: fazer com os discentes produzam o gênero proposto.

Todavia, eis um aspecto complexo: de certo modo, sabemos que as sequências didáticas representam um desafio para os professores, sobretudo nestes tempos da chamada pós-modernidade. Encontramo-nos submersos numa cultura imediatista que resulta na formação de sujeitos cada vez mais ansiosos, apressados e constantemente cobrados em produzir resultados rápidos. Isto vai na contramão daquilo que pensamos sobre a produção do conhecimento, já que se exige tempo, dedicação, planejamento. Isto nos leva para outra discussão que não cabe aqui, mas é necessário, ao menos, pontuar: a educação como mercadoria que trata tanto professores e alunos como meras engrenagens de uma maquinaria capitalista típica de políticas econômicas neoliberais.

Na contramão destes procedimentos didáticos, e, conseqüentemente, também ideológicos, as seqüências didáticas, se forem bem planejadas e aplicadas, funcionam como práticas pedagógicas eficazes para a formação leitora porque são constituídas de etapas que dialogam considerando que a educação não deve ser vista como produto, mas um processo.

Pensando assim, no próximo tópico descrevemos como este diálogo entre teoria e prática está materializado em estratégias pedagógicas que denominamos de metodologias ativas. A primeira seqüência didática foi desenvolvida pela professora Ana Maria Lima Pereira Dantas da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. A segunda seqüência didática foi desenvolvida pela professora Anunciada Maria Vieira Ferreira, que atua no 5º ano do Ensino Fundamental I. Ambas são professoras de escolas municipais de João Pessoa/PB e são mestrandas do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da UFPB, com atuação no grupo de pesquisa Discurso, Ensino e suas Interfaces.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1 Trabalhando as emoções mediante gêneros textuais diversos

Falar em metodologias ativas pressupõe que há metodologias passivas? A resposta seria sim. Há procedimentos metodológicos que não aguçam a curiosidade dos sujeitos em formação. Como já discutimos aqui, o texto é explorado de forma tecnicista/mecanicista, com perguntas já prontas, impossibilitando outros olhares sobre os dizeres ali constituídos. Isto implica na formação de leitores passivos e nos transporta diretamente para os modelos de séculos passados: prática de estímulo-resposta pautada na obediência e na avaliação apenas como punição com base em dispositivos disciplinares.

As metodologias ativas visam desenvolver a autonomia, reflexão e participação dos alunos com base em sua realidade social e outras realidades possíveis. O leitor ativo é aquele que não se conforma apenas com o que está no texto, mas nas entrelinhas, nas lacunas que, na verdade, são preenchidas de sentido. Todavia, para se conseguir este nível de leitura – aquela questionadora – devem ser utilizadas metodologias que primem pelo dinamismo, porque a língua e os sentidos também não são estáticos.

Descrevemos a seguir, com o objetivo de socializar nosso trabalho, uma seqüência didática que foi pensada com base numa articulação entre os postu-

lados linguísticos e a prática em sala de aula – uma sequência didática pautada no que caracterizamos como metodologias ativas.

A sequência didática foi desenvolvida numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com a regência da professora Ana Maria Lima Pereira Dantas, que compreendeu dois momentos que se coadunam: O primeiro momento consistiu na apresentação do grupo musical da “Banda Meu Quintal”, seguida da exploração das músicas através de leitura, interpretação e produção textual. Em momento posterior, promovemos uma mediação destes eventos de letramento através do conto *A Visita*. A seguir, descrevemos detalhadamente como desenvolvemos cada etapa.

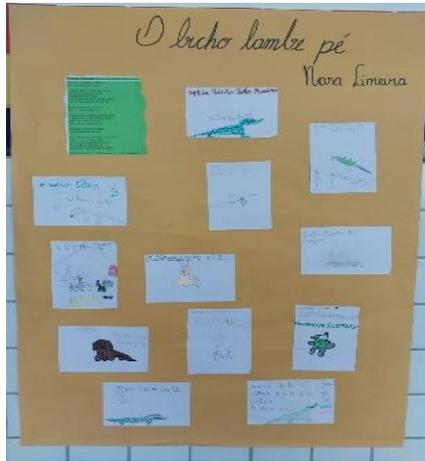
De acordo com o modelo da sequência didática, fizemos inicialmente a *Apresentação da situação*, que compreendeu em apresentar aos alunos a “Banda Meu Quintal”, criada em 2015 por Nara Limeira Santos, compositora e vocalista da banda. Suas músicas, voltadas para o público infantil, envolvem o canção-neiro brasileiro e suas diversidades rítmicas passeiam pelas canções de ninar, fortalecendo sua característica brincante. A *Banda Meu Quintal* possui 4 CDs e 1 single independente.

Procedemos, então, com o desenvolvimento das etapas da sequência didática: fizemos uma roda de conversa e ouvimos algumas de suas canções, apreciando as letras que a envolviam. Em seguida, entregamos a letra da música: *O bicho lambe pé*, que foi lida individualmente pelos alunos. A leitura silenciosa é importante porque desperta a autonomia do leitor, tornando-o sujeito do ato de ler – uma concepção articulada pelo educador Paulo Freire.

Após este momento, realizamos a leitura em voz alta, mostrando as características que envolvem o gênero canção. Neste momento, fizemos uma discussão instigando uma reflexão sobre como eles imaginavam este “bicho” e convidando-os a produzirem desenhos que ilustrassem o que estava sendo estudado/discutido.

Na aula seguinte, trabalhamos a música *Baião do já*, que fala sobre alguns aspectos da vivência das crianças como: já ter tido piolho, arrancado o dente, ter chulé, provar limão, picolé, entre outras ações e sensações, boas ou ruins, conforme as impressões de cada criança. Partindo disso, foi solicitada uma produção textual sobre um momento vivenciado por elas e que tivesse sido marcante em suas memórias para posteriormente ser socializado com os colegas. A seguir, destacamos alguns registros das produções dos(as) alunos(as).

Figura 3 – Produção textual a partir da música *O bicho lambe pé*



Fonte: Acervo da pesquisadora (Dantas, 2023)

Figura 4 – Produção a partir da música *Baião do já*



Fonte: Acervo da pesquisadora (Dantas, 2023)

As imagens mostram, a partir das colagens e exposições dos trabalhos, um mosaico de subjetividades que revelam o mundo que habita no imaginário infantil. Ainda não consideramos esta etapa como produção final, mas parcial,

tendo em vista que pensamos em dar continuidade ao trabalho despertando as potencialidades das crianças.

No segundo momento, já que dividimos o trabalho em dois blocos, foi realizada a mediação de leitura do conto *A Visita*, em que continuamos utilizando estratégias que consistem na interação e no processo sócio-histórico entre autor, leitor e o texto. A história é de autoria da alemã Antje Damm e foi publicada no Brasil pela Companhia das Letrinhas e traduzida por Sofia Mariutti em 2016. Trata-se da narrativa de uma mulher solitária e muito medrosa que, ao receber a visita de uma criança, muda completamente sua percepção sobre a vida.

Iniciamos a atividade entregando folhas A4 coloridas para que as crianças pudessem escrever seus medos e depois dobrassem o papel. Em seguida, apresentamos a capa e a quarta capa do livro: o título, a autora, ilustradora e tradutora. Esse momento é importante porque ativa a leitura sensorial das crianças, tendo em vista que nesta fase as cores, os desenhos, ou seja, a linguagem não-verbal promove efeitos de sentido e dialoga com a temática do texto.

Assim, exploramos as ilustrações, motivando-as a perceberem as cores, chamando atenção para que observassem o que a personagem principal da história estava fazendo, como era seu semblante e o ambiente em que se encontrava. Questionamos também sobre quem seria a visita ou se ela (personagem) aguardava alguém. A turma foi convidada a retratar de forma livre suas impressões sobre o texto lido. As figuras 5 e 6 exemplificam este momento.

Figuras 5 e 6: Registros do momento de produção a partir do conto *A visita*



Fonte: Acervo da pesquisadora (Dantas, 2023)

O diálogo sobre os elementos do texto foi importante porque conduziu as crianças ao levantamento de hipóteses, já que elas puderam se inserir na história percebendo a forma como se desenrola a narrativa e observando se suas hipóteses confirmaram aquilo que elas presumiram. Ao aguçar o pensamento das crianças para imaginarem como seria a história, seguimos a leitura que foi realizada de forma pausada para que observassem os detalhes e as cores que iam sendo transformadas/inseridas em cada página.

A atividade comprova que a linguagem deve ser vista dentro de um universo simbólico. Os sentidos estão no processo de historicidade, tanto do texto como do leitor. Por isso, ao concluir a história, fizemos a interpretação oral - momento de ouvir as impressões dos nossos pequenos leitores, a fim de ampliar seu nível de compreensão através de perguntas objetivas sobre o que foi narrado. Motivamos as crianças a refletirem sobre aquilo que elas já sabem, já conhecem ou já vivenciaram de acordo com a(s) temática(s) problematizadas no texto.

Finalizamos este momento fazendo uma dobradura em formato de avião com as folhas coloridas utilizadas no início da atividade. Os aviões de papel, que simbolizam os medos que as crianças carregam, foram jogados para longe - uma ação que visou trabalhar a saúde mental e contribuir para dirimir alguns problemas envolvidos nas relações interpessoais destas crianças.

A atividade foi acompanhada e socializada com a psicóloga da escola, que nos auxiliou na condução das estratégias de leitura e ofertou uma oficina de modo a identificar os pontinhos das emoções. Por fim, recebemos a visita da *Banda Meu Quintal*, de modo que continuamos neste momento lúdico permitindo que as crianças dançassem e conversassem juntamente com a compositora Nara Limeira. Cultivamos, deste modo, laços afetivos e relações de proximidade entre os conteúdos estudados e as vivências dos alunos.

Acreditamos que, a partir desta metodologia, conseguimos contemplar os 06 (seis) elementos prescritos na BNCC (2018) que tratam das habilidades a serem desenvolvidas na educação básica: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Na próxima seção, seguimos relatando experiências de sala de aula, agora com uma turma do 5º ano do ensino fundamental I, em que foi trabalhada a valorização do livro e a formação de leitores.

3.2 Valorizando o livro infantil e os pequenos leitores

Como dissemos, a segunda sequência didática foi conduzida pela professora Anunciada Maria Vieira Ferreira e desenvolvida por ocasião do Dia do Livro Infantil, em 18 de abril de 2023. Primeiramente, é preciso entender que a leitura faz parte da rotina de todos, seja pela necessidade de ler um bilhete, uma receita, uma história infantil, um e-mail, ou ainda, em desempenhar funções no trabalho exercendo a cidadania.

Nesse sentido, faz-se necessário preparar os estudantes para o futuro focando no presente, assumindo o papel da educação como o principal meio de dirimir as desigualdades sociais. Portanto, tornar as crianças leitoras competentes é um grande desafio para as instituições de ensino, para os docentes e para os estudiosos da educação. Diante disso, em nossa sequência didática trabalhamos o gênero conto pelas suas características (textos mais curtos e que estão sempre presentes na vida educacional dos alunos). Em linhas gerais, nossa proposta pautou-se nos seguintes objetivos:

- a. Compreender o gênero textual conto, promovendo a aprendizagem e a diversão durante o processo;
- b. Instigar a imaginação dos alunos;
- c. Trabalhar a argumentatividade;
- d. Exercitar a escuta e a desenvoltura no momento da interação;
- e. Melhorar a fluência na leitura;
- f. Trabalhar a ortografia e outros aspectos linguístico-gramaticais do texto.

Em busca de cumprir nossos objetivos estimamos duas semanas: tempo suficiente para a aplicação de nossas propostas, mas sempre respeitando o ritmo da turma.

Sabemos que os alunos que se encontram no 5º ano, ou seja, na última série dos anos iniciais do Ensino Fundamental I estão num momento de transição. As dúvidas e questionamentos norteiam suas percepções sobre o mundo e a forma de se reconhecer diante dos outros. Nesta fase, como nas demais, a seleção dos textos necessita de uma profunda reflexão e cuidado conforme a idade destas crianças, geralmente em tono de 10 e 11 anos.

Nossa primeira ação, que consiste na *Apresentação da situação*, compreendeu numa espécie de sondagem que nos permitisse detectar o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero conto, sua estrutura, circulação e funcionalidade.

dade na instância social. Para estimular a percepção da turma, propiciamos um momento lúdico com a realização de um bingo sobre gêneros textuais. No final do jogo distribuímos pipoca deixando a aula mais agradável.

É importante mencionar que, uma vez por semana, adquirimos uma prática de sempre levar os alunos à biblioteca da escola. Desta vez, especialmente nesta atividade, fizemos o contrário: selecionamos algumas obras já conhecidas na literatura universal (voltada para o público infantil). Levamos estes livros para a sala de aula e orientamos que eles escolhessem um livro de contos de modo que pudessem levá-lo para casa. Explicamos que seria feito um sorteio para 05 (cinco) apresentações durante a semana sobre suas impressões acerca das histórias.

É interessante observar que, mesmo em meio a tantos recursos tecnológicos, como livros digitais e inúmeros aplicativos de leitura que exigem um leitor mais dinâmico, tivemos uma preocupação em fazer com que as crianças mantivessem o contato com o livro impresso (físico), de modo que conseguimos ativar a leitura sensorial através do toque, do cheiro do livro, criando um vínculo com o objeto – uma forma de valorização do livro. Contudo, não desconsideramos a importância da leitura e as várias tipologias e formatos de livro. Salientamos que esta atividade poderia ser individual ou em grupo, visto que alguns têm mais dificuldade do que outros; assim cada um poderia ler um trecho da história e despertaríamos o senso de partilha e observância em relação ao ritmo de cada um(a).

As apresentações compreenderam uma sequência previamente construída de modo dialógico e participativo. E chegamos ao momento de integralização das etapas: Foram lidos e discutidos os seguintes livros de contos: *Cinderela* (irmãos Grimm); *A revolta das princesas* (Lisberty Renardy e Celine Lamour-Crochet); *O Reizinho Dragão* (Peter Bently e Helen Oxenbury); *Minha mãe é uma Bruxa?* (Liz Martinez e Mark Beech) e *João e o pé de feijão* (Joseph Jacobs).

A escolha destas obras justifica-se porque tais histórias habitam o universo infantil e cultivam uma longa tradição na literatura universal. Além disso, servem de texto-fonte para diversas versões que já existem em vários formatos, tanto impressos como audiovisuais.

Para chamar atenção dos pequenos leitores, tendo em vista que nesta fase as cores e imagens são linguagens constituintes destes universos simbólicos, pedimos que falassem sobre a organização dos elementos não-verbais dos textos, já a partir das capas. Nesta fase deve ser pensado em como trabalhar o processo de diagramação das histórias, e em como as imagens despertam o

imaginário do leitor e funcionam como dispositivos disciplinares que conduzem o ritmo da narrativa.

A seguir apresentamos as imagens de capa dos contos trabalhados:

Figura 7- Cinderela e outras histórias

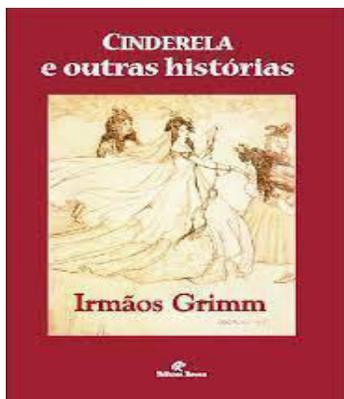


Figura 8 – A revolta das princesas

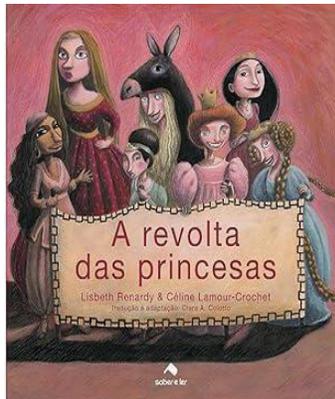
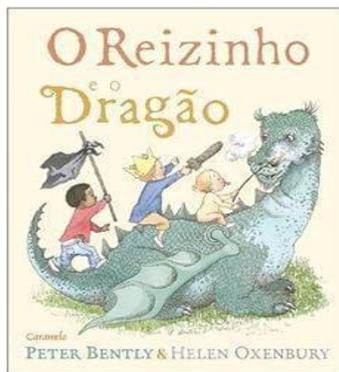


Figura 9: O reizinho e o Dragão



Fonte: Disponível em: <https://www.amazon.com.br/>. Acesso em: 20 de set. 2023.

Figura 10: Minha mãe é uma bruxa



Figura 11 – João e o pé de feijão



Fonte: Disponível em: <https://www.amazon.com.br/>. Acesso em: 20 de set. 2023.

Em cada atividade foram realizadas leituras e análise das histórias, em que eram registradas em fichas de leitura suas principais impressões. Nestas fichas, as crianças iam anotando os aspectos que achavam mais importantes, tais como: identificação de personagens, organização textual (palavras e trechos que mais gostaram, clímax da narrativa, desfechos e outros aspectos do texto). Chamamos atenção para este momento porque eles exercitaram a capacidade de editar e filtrar aquilo que leram. Observamos, ainda, as singularidades de cada leitor, ou seja, suas visões de mundo.

Lembremos que tais histórias retratam contextos diferentes, mas as temáticas tocam em aspectos da realidade das crianças, principalmente por se encontrarem, nesta fase de fantasias, numa relação com o ficcional.

As crianças realizaram também um trabalho de pesquisa a partir dos temas apresentados. Neste momento, puderam usar o dicionário para verificar o significado das palavras que não conheciam. Como uma releitura das obras, chegamos à etapa de *Produção final* – momento em que os alunos produziram tirinhas conforme suas percepções. Chamamos atenção para a valorização do livro como um instrumento poderoso na aquisição do conhecimento e formação de uma educação cidadã.

Nossas ações foram planejadas seguindo as diretrizes da BNCC (2018, p. 89) concernentes aos eixos leitura, oralidade e escrita:

No eixo Leitura/Escuta amplia-se o letramento, por meio de progressiva incorporação de estratégias de leitura de textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo de Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p.89).

O letramento implica em um processo de construção do conhecimento. Por isso, buscamos delinear e acompanhar cada etapa da sequência didática apenas como mediadora e facilitadora e nunca como interventora e detentora do conhecimento.

Buscamos, neste construto de ações, implementar metodologias ativas de modo que foi possível perceber um maior interesse da turma diante da leitura. Criamos, assim, um estímulo a fazerem empréstimos de livros e frequentarem a biblioteca da escola. Consideramos alguns resultados positivos, tais como: a melhoria da fluência na leitura e desenvolvimento da criticidade diante das temáticas que atravessam os textos e outras potencialidades despertadas nestas atividades.

Partilhamos dos pressupostos discursivos em considerar o processo de historicidade dos textos, autores e leitores e os elementos sociais, históricos e ideológicos. Salientamos que as obras utilizadas, contos já conhecidos, não configuram algo inédito, mas revelaram a necessidade de inovação dos procedimentos metodológicos: Começamos com um momento lúdico – a realização de um bingo – que estimulou as crianças a praticarem e participarem das atividades que lhes seriam propostas. Em seguida, chamamos atenção para a linguagem multissemiótica: as figuras, as cores, os sons e entonação no momento em que lemos primeiramente para as crianças. E, acima de tudo, estimulamos que eles apresentassem suas leituras e produzissem outro gênero com base nas histórias.

Cada etapa de produção foi cuidadosamente acompanhada, a fim de que observássemos o processo de subjetividade dos alunos mediante suas condições de produção determinantes para a realização das atividades. Cultivamos, de um modo geral, um ensino democrático, plural e participativo quando deixamos que as crianças assumissem um protagonismo diante do ato de ler.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos neste capítulo a importância em promover um ensino que priorize a reflexão sobre a realidade social dos alunos. Em meio à infinidade de recursos existentes na atualidade, é fundamental que nós, enquanto professores, busquemos novos métodos de ensino com base num dinamismo e diálogo entre teoria e prática.

As duas sequências didáticas descritas aqui foram pensadas atendendo às diretrizes dos documentos oficiais e às perspectivas teóricas da Linguística. Cada turma respondeu positivamente aos objetivos propostos. Sabemos que não é fácil trabalhar de uma forma que desperte a atenção dos alunos. Por isso, é importante que nunca percamos de vista a necessidade de criar laços afetivos, sobretudo porque estamos falando de crianças – uma fase importantíssima da vida. Assim, defendemos a escola pública desmistificando alguns preconceitos que ainda persistem no senso comum.

Entendemos a necessidade de socializar o conhecimento no sentido de aproximar o que está sendo desenvolvido nas escolas e discutido nas universidades. Sendo assim, nossa experiência na escola pública, em diálogo com nossas pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, nos possibilita articular ações pedagógicas e participativas. Buscamos, pois, com este relato de experiência socializar o conhecimento e promover uma educação plural e democrática evidenciando que é possível desenvolver um trabalho produtivo.

REFERÊNCIAS

AMAZON. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (organizadores). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani (et al). 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 4

ARTICULAÇÕES DO 'CÍRCULO DE BAKHTIN' E DO 'CÍRCULO DE LEITURA' NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS POR MEIO DO DESIGN PEDAGÓGICO DA DIPAC

Vicente Aguimar Parreiras - CEFET-MG
Marinaldo de Souza Silva - CEFET-MG

1 INTRODUÇÃO

A formação contínua de docentes ao longo da vida é uma jornada cheia de desafios e descobertas, na qual os educadores buscam constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o minicurso “FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS – articulações do ‘Círculo de Bakhtin’ com o ‘Círculo de leitura’ na perspectiva da DIPAC,” realizado no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG), se destacou como uma ação significativa para aprimorar abordagens de ensino e aprendizagem.

O minicurso explorou a integração das abordagens pedagógicas da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), definida por Parreiras e Mendes (2022), e o “Círculo de Leitura” de Rildo Cosson (2021) com os princípios bakhtinianos. O objetivo era aprimorar a formação de leitores críticos, capacitando-os a analisar textos de forma reflexiva e participativa.

A formação docente contínua é uma jornada caracterizada pela reflexão e adaptação constante, à medida que os educadores buscam melhorar suas práticas pedagógicas. A participação no minicurso destacou-se como um momento fundamental para aprimorar as estratégias de ensino e aprendizado.

A DIPAC, que se concentra na interação entre alunos, professores e conteúdo, cria um ambiente de aprendizado centrado no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Isso coloca os alunos no centro do processo de aprendizado, incentivando-os a compartilhar suas perspectivas e experiências.

Por sua vez, o “Círculo de Leitura” de Cosson enfatiza a discussão colaborativa sobre textos, promovendo a reflexão crítica e a troca de ideias entre os

participantes. Essa metodologia estimula os alunos a explorar diversas interpretações e construir significados coletivamente.

A integração dessas abordagens com os conceitos bakhtinianos, como dialogismo, polifonia e gêneros discursivos, proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de leitores críticos. O diálogo entre diferentes vozes e a compreensão da linguagem como um processo social e interativo são elementos essenciais para uma educação emancipadora.

No âmbito do minicurso, exploramos como a DIPAC e o “Círculo de Leitura” podem ser combinados, destacando os benefícios dessa integração para a formação de leitores críticos. Analisamos como essas abordagens promovem a participação ativa dos alunos, a reflexão colaborativa e a construção coletiva de significados. Além disso, examinamos como os conceitos bakhtinianos enriquecem essas práticas, fornecendo uma base teórica sólida para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

Compartilhamos essa experiência com a expectativa de contribuir com o debate urgente e necessário sobre a formação de leitores críticos em contextos educacionais, enriquecendo a discussão com experiências concretas e reflexões fundamentadas nas contribuições inestimáveis dos professores-cursistas participantes do minicurso.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

O cenário educacional atual sofreu profundas transformações devido às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), impactando substancialmente as práticas pedagógicas. A formação docente contínua (FLV) torna-se essencial para capacitar os educadores a se adaptarem e aproveitarem as oportunidades proporcionadas por essas tecnologias em constante evolução.

A tradicional sala de aula, concebida como um espaço unidirecional de transmissão de conhecimento, evoluiu para um ambiente dinâmico de aprendizagem, enfatizando a interação e a participação ativa dos alunos. O grupo de pesquisa INFORTEC/CEFET-MG, por meio do projeto de extensão comunitária “CEFET Aberto à Comunidade Docente – CACD,” reconhece essa mudança de contexto e busca capacitar os educadores a se tornarem facilitadores do conhecimento, promovendo uma leitura significativa, reflexiva e crítica em seus alunos.

Nesse contexto, o minicurso “FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS – articulações do ‘Círculo de Bakhtin’ com o ‘Círculo de leitura’ na perspectiva da DIPAC,» realizado pelo grupo de pesquisa INFORTEC/CEFET-MG, desempenha um papel crucial. Este minicurso, coordenado e conduzido por especialistas em educação, concentrou-se no uso da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), conforme delineada por Parreiras a partir de 2011 no INFORTEC, e no «Círculo de Leitura» proposto por Rildo Cosson como fundamentos metodológicos para formar leitores críticos.

A DIPAC enfatiza a interação entre alunos, professores e conteúdo, alinhando-se com as demandas educacionais atuais, que valorizam o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Esse *design* pedagógico reconhece a importância de permitir que os alunos compartilhem suas perspectivas e experiências, enriquecendo a leitura.

Por outro lado, o “Círculo de Leitura” de Cosson coloca a discussão colaborativa no centro do processo de leitura, estimulando a reflexão crítica e a troca de ideias entre os participantes, alinhando-se perfeitamente com as noções bakhtinianas de dialogismo, polifonia e gêneros discursivos, enfatizando a diversidade de vozes na construção de significados.

A integração dessas abordagens com as noções bakhtinianas e do “Círculo de Bakhtin” é eficaz no desenvolvimento de leitores críticos, pois a compreensão da linguagem como um processo social e interativo, em que diferentes vozes se entrelaçam para construir significado, é fundamental para uma aprendizagem significativa.

Esta análise busca contribuir para o debate sobre a formação de leitores críticos em contextos educacionais contemporâneos, enriquecendo a discussão com experiências concretas e reflexões fundamentadas. A formação docente contínua, como a proporcionada pelo minicurso INFORTEC/CACD, desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que as tecnologias contemporâneas trazem para o ensino e a aprendizagem.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS DO MINICURSO INFORTEC “FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS”

O minicurso intitulado “Formação de Leitores Críticos – articulações do ‘Círculo de Bakhtin’ com o ‘Círculo de leitura’ na perspectiva da DIPAC”, com

duração de 15 (quinze) horas, promovido pelo “Projeto minicursos INFORTEC” como parte da extensão universitária desenvolvida pelo grupo INFORTEC do CEFET-MG, denominada “CEFET Aberto à Comunidade Docente – CACD”, no período de 4 a 25/8/2023, foi conduzido pelo Prof. Me. Marinaldo de Souza Silva (doutorando POSLING/CEFET-MG e membro do grupo de pesquisa INFORTEC), sob a supervisão e colaboração do Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (líder do INFORTEC, e professor credenciado no POSLING/CEFET-MG).

Foi uma experiência muito relevante, tanto na perspectiva de intercâmbio de experiências docentes com os mais de duzentos profissionais-cursistas inscritos, oriundos de diversas áreas, quanto do conhecimento e de diversos pontos de Minas Gerais, do Brasil e até de outros países.

Como apoio, utilizamos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tais como a plataforma RNP, o *google classroom*, o canal de *StreamingYard* do *YouTube* – Canal INFORTEC, o *google form*, o *google drive*, o *WhatsApp* e o *e-mail*, além de que estávamos preparados para incluir quaisquer outros AVA que se fizessem necessários e eficazes aos nossos objetivos. Todas as instruções eram sempre encaminhadas por *e-mail* para garantir que todos recebessem.

Além do *e-mail*, os alunos receberam um *link* para acessarem um grupo de *WhatsApp* criado especificamente para a comunicação dos alunos entre si e com os professores, bem como o *link* para os encontros síncronos, sempre às sextas-feiras, das 19h às 21h. A presença nos encontros síncronos era recomendada, mas não era obrigatória por ser um minicurso EaD. Os vídeos dos encontros síncronos estão disponibilizados no Canal *YouTube* INFORTEC (Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UChFcy-SQasfpxrb0pZEdkzQ>) para que todos possam consultar sempre que quiserem, e para que os participantes impedidos de assistirem ao vivo pudessem se inteirar das discussões síncronas.

O minicurso foi organizado em 4 (quatro) módulos de aulas, equivalentes a 15 (quinze) horas de carga horária, na modalidade a distância (EaD), em ciclos semanais de atividades, com início na sexta-feira e encerramento na quinta-feira da semana seguinte, quando as atividades deveriam ser postadas até 23h59.

Os quatro módulos foram planejados de acordo com a dinâmica interacional prevista no design pedagógico da DIPAC para que os participantes pudessem experimentar, paralelamente, os efeitos do uso desse design pedagógico na condição de estudantes e a sua integração em suas práticas pedagógicas na condição de docentes.

3.1 Módulo 1²: Introdução ao Círculo de Bakhtin

Figura 1 – Plano de ensino do módulo 1

3.1. Módulo 1: Introdução ao Círculo de Bakhtin
 (4 horas = 2h síncronas [04/08] + 2h assíncronas [05/11/08])

- Conceito-chave do Círculo de Bakhtin, incluindo dialogismo, polifonia e gêneros discursivos.
- Análise de textos e enunciados a partir da perspectiva bakhtiniana.
- Implicações do Círculo de Bakhtin na formação de leitores críticos.

(Atenção: gravação do ENCONTRO SÍNCRONO do Módulo 1 em 04/08 <https://vovmbe/v04hnh2GUC-7IwvW5G-0bry7QW09z7>)

Organização do encontro síncrono:

3.1.1. Prof. Maranhão Souza: Apresentação do Projeto "minicursos INFORTEC/CACD – CEFET Aberto à Comunidade Docente", do plano de ensino do minicurso e do professor.

3.1.2. Prof. Maranhão Souza e Prof. Vicente Parreiras: Esclarecimentos sobre a dinâmica do minicurso e sobre avaliação.

3.1.3. Prof. Maranhão Souza: apresentação de uma visão panorâmica sobre o assunto do minicurso enfatizando as "relações entre o 'Círculo de Bakhtin', o 'Círculo de leitura' e a DIPAC na formação do cidadão crítico".

Momento 01 da DIPAC (leitura Individual / sala de aula invertida) 04/08/23 - designação de leituras individuais para 11/08

3.1.4. LEITURA PARA 11/08 – TODOS: FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Contexto, 2017.

3.1.5. Designação de LEITURA INDIVIDUAL PARA 08/08 – na Tabela 1 em que o estudante encontrava o número do texto disponibilizado no drive do minicurso (entre 01 e 06 a seguir) que deveria estudar e preparar uma breve apresentação para o momento 2 da DIPAC em que os alunos se reúnem em um grupo de trabalho (GT) em que cada aluno leu um texto diferente dos demais colegas.

Tabela 1: Designações do texto para leitura individual para 11/08 (instruções abaixo da tabela / Disponível no drive do minicurso: [indicação do link](#))

Nome completo	Número do TEXTO designado	E-mail	Vinculação institucional
Fulano de Tal	01	fulanodetal@-	XXXXXXXX

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL dos textos para TODOS e do texto DESIGNADO para cada estudante, individualmente (Tabela 1):

ATIVIDADE 1: (Momento 1 da DIPAC: Leitura Individual / sala de aula invertida)

- Leitura do texto cujo número foi indicado para cada estudante na Tabela 1 e do texto designado para TODOS:

1.1 - Durante a leitura de cada um dos textos, destaque os trechos que apresentem possíveis **respostas à pergunta:**

- Em que aspectos o "Círculo de Bakhtin" e as noções bakhtinianas de "dialogismo", "polifonia", "alteridade" e "gêneros discursivos" aplicadas à docência contribuíram para a formação de leitores críticos?

1.2 - Reveja e organize os trechos destacados de forma a possibilitar articulá-los para redigir uma resposta curta e objetiva para a pergunta anterior, discorrendo sobre como cada um desses aspectos podem contribuir para a formação de leitores críticos. Procure ilustrar os seus argumentos com suas experiências pessoais de formação leitora como estudante e/ou como docente.

1.3 - Copie e cole (até 08/08/23) a sua resposta no "google form": <https://forms-> (Esta atividade tem a função de computar frequência e a participação distribuída dos estudantes no ambiente EaD).

ATIVIDADE 2: (Momento II da DIPAC: reunião em GTs / rotação por estações)

Reúna-se nos Grupos de Trabalho (GTs - Tabela 2) até o dia 11/08;

Escolha um colega para representar o GT e apresentar no encontro síncrono de 11/08 um relato das discussões;

Apresente a sua resposta aos colegas no GT e no [google form](#) < links na tabela 2 > avalie as respostas dos colegas do seu GT e a sua própria numa escala de 0 a 10, sendo "zero" para quem não apresentou; 6 para uma apresentação clara, mas que apenas resume o texto lido e 10 uma apresentação que extrapola o texto e dialoga com outros autores e teorias, com indícios de autoria do apresentador.

OBS: As instruções para a LEITURA INDIVIDUAL e GTs são sempre as mesmas em todos os módulos.

Fonte: arquivos dos autores (2023)

Considerações sobre os debates ocorridos no Módulo 1:

Ao analisar as respostas dos participantes à questão proposta no Módulo 1 do minicurso em foco neste artigo, que explorou a relevância da aplicação das teorias bakhtinianas na formação de leitores críticos na docência, identificamos elementos-chave que evidenciam sua relevância na promoção de uma educação mais abrangente e reflexiva.

Os principais aspectos abordados incluem, especialmente, o dialogismo ativo e a polifonia, o reconhecimento da alteridade e diversidade, a progressão na formação de leitores críticos, a responsividade e o juízo de valor, e a relação com a formação de opiniões e visão de mundo.

A abordagem bakhtiniana do dialogismo destaca a participação ativa e contínua do leitor ao se envolver com um texto, promovendo a compreensão como um diálogo entre texto, autor e leitor. A polifonia enfatiza a coexistência de várias vozes e perspectivas no discurso, incentivando os leitores a desenvolver uma análise crítica mais profunda.

2 Fonte: Plano de Ensino do minicurso.

A noção de alteridade nas teorias bakhtinianas valoriza a diversidade e a compreensão das diferentes experiências e identidades na comunicação, enriquecendo a interpretação dos leitores ao considerar a influência do contexto social e cultural.

O texto também destaca a evolução da formação de leitores críticos, desde a decodificação das palavras até a interpretação crítica e reflexiva dos textos, enfatizando a interatividade entre o leitor e o texto, bem como a intertextualidade.

Além disso, ressalta a importância da capacidade de responder ativamente a um texto, questioná-lo e avaliá-lo, promovendo a compreensão e a apreciação crítica do material.

A formação de leitores críticos está intrinsecamente relacionada à capacidade de formar opiniões informadas e desenvolver uma visão de mundo, destacando o papel crucial dos educadores na criação de ambientes de aprendizado dialógicos.

As teorias do “Círculo de Bakhtin” e os conceitos bakhtinianos oferecem uma base sólida para a formação de leitores críticos na educação, promovendo uma compreensão mais profunda da linguagem e dos textos, análise crítica, reconhecimento da diversidade e formação de opiniões informadas. Isso demonstra a relevância dessas teorias na educação contemporânea, preparando os alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

3.2 Módulo 2³: O Círculo de Leitura de Rildo Cosson

Figura 2 – Plano de ensino do módulo 2

tabela 2 – Grupos de Trabalho – GTs			
GT	TEXTO	Nome completo	E-mail
GT-A https://forms.gle.....			
GTA	1	Fulano de Tal	fulanodetal@gmail.com
GTA	3	Cicrano de Tal	cicranodeta@outlook.com
GTA	4	Beltrana de Tal	beltranadeta@hotmail.com

Fonte: arquivos dos autores.

3.2. Módulo 2: O Círculo de Leitura de Rildo Cosson
(5 horas = 2h síncronas [11/08] + 3h assíncronas [12a18/08])

- Apresentação do Círculo de Leitura como metodologia de trabalho em grupo para o desenvolvimento da leitura.
- Estrutura e dinâmica de um Círculo de Leitura.
- Leitura compartilhada, discussão e mediação no Círculo de Leitura.
- A importância da formação de leitores críticos na abordagem de **Rildo Cosson**.

(Atenção: gravação do ENCONTRO SÍNCRONO do Módulo 2 em 11/08: <https://www.youtube.com/live/uvwirbp2zrw?si=idvUfmcECyHF90hc>)

Organização do encontro síncrono de 11/08

1. apresentação de 6 GTs indicados pelo professor (10 minutos para cada apresentação)
2. 20 minutos de debates sobre as apresentações / leituras do Módulo 1.
3. 30 minutos de exposição dialogada do professor para introduzir: "O Círculo de Leitura de Rildo Cosson"

Momento 02 da DIPAC - 11/08/23 - designação de LEITURAS INDIVIDUAIS e GTs para 18/08
LEITURA PARA 15/08 - TODOS: COSSON, R. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2021. 128 p.; (Disponível no drive do minicurso: <https://drive.google...>)

INSTRUÇÕES PARA LEITURA INDIVIDUAL - texto acima, indicado para **TODOS** (veja instruções no módulo 1)

1. Durante a leitura do texto, destaque os trechos que apresentem possíveis respostas à pergunta:
 - Como o "Círculo de Leitura" (COSSON, 2021) pode se articular e se beneficiar das noções bakhtinianas, e do "Círculo de Bakhtin" como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos?

Fonte: arquivos dos autores (2023)

Considerações sobre os debates ocorridos no Módulo 2

Nas respostas dos participantes à questão proposta no Módulo 2 do minicurso INFORTEC neste artigo, que explorou a articulação do "Círculo de Leitura" de Cosson (2021) com as noções bakhtinianas na formação de leitores críticos, destacamos os elementos-chave que evidenciam sua relevância na promoção de uma educação mais abrangente e reflexiva.

Primeiramente, a ênfase no diálogo, na participação e na interação entre os participantes no "Círculo de Leitura" de Cosson está em consonância com as noções bakhtinianas de dialogismo e polifonia. Os participantes compartilham suas experiências e visões de mundo, refletindo o conceito bakhtiniano de que a linguagem é intrinsecamente dialógica, carregando diversas vozes e perspectivas. Isso resulta em uma compreensão coletiva mais rica dos textos, à medida que interpretações e vozes múltiplas convergem e se enriquecem mutuamente.

3 Fonte: Plano de Ensino do minicurso.

Além disso, a abordagem flexível dos gêneros textuais no “Círculo de Leitura” de Cosson se assemelha às noções bakhtinianas sobre os gêneros discursivos. A variedade de gêneros explorados permite aos participantes entender como cada tipo contribui para a construção do conhecimento e das perspectivas individuais e coletivas. Isso promove uma compreensão mais profunda das complexidades da linguagem e das estruturas discursivas, preparando os leitores para uma abordagem crítica mais refinada.

Além disso, a ênfase na fortificação das individualidades dos leitores, conforme destacado no “Círculo de Leitura,” se alinha com a ênfase de Bakhtin na alteridade e na formação do sujeito por meio da interação com o outro. À medida que os participantes compartilham suas interpretações únicas, criam um ambiente rico em vozes e reflexões. Isso não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também fortalece a formação de leitores críticos, que aprendem a apreciar e respeitar a diversidade de pontos de vista.

Além disso, a compreensão de que os discursos estão enraizados em contextos específicos e carregam significados sociais e ideológicos está alinhada com a perspectiva bakhtiniana. A variedade de gêneros discursivos presentes na sociedade, como os midiáticos, jornalísticos e televisivos, também se encaixa na visão de Bakhtin de que cada gênero possui propósitos sociais e ideológicos distintos. Isso destaca a complexidade do processo de leitura crítica, incentivando os participantes a considerar cuidadosamente a diversidade de contextos e gêneros discursivos ao interpretar os textos.

Concluindo, a articulação do “Círculo de Leitura” de Cosson com as noções bakhtinianas oferece uma abordagem rica e eficaz para a formação de leitores críticos. Essa abordagem enriquece significativamente o processo de formação de leitores críticos, capacitando-os a participar de maneira ativa e reflexiva na sociedade contemporânea. Portanto, a conexão entre o “Círculo de Leitura” e as noções bakhtinianas representa uma perspectiva promissora na educação literária.

3.3 Módulo 3⁴: A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC

Figura 3 – Plano de ensino do módulo 3

3.3 - Módulo 3: A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC
(4 horas = 2 h síncrona [18/08] + 2h assíncronas [19a25/08])

- Conceito e fundamentos da DIPAC como um design pedagógico baseado em metodologias ativas.
- O papel das interações na construção do conhecimento.
- Estratégias de ensino e de aprendizagem que promovem a formação de leitores críticos via DIPAC.

(Atenção: gravação do ENCONTRO SÍNCRONO do módulo 3 em 18/08: https://www.youtube.com/live/4fEP_W3oMhrc?si=506jUvRD0dDdRk79)

Organização do encontro síncrono de 18/08

1. apresentação de outros 6 GTs indicados pelo professor (10 minutos para cada apresentação)
2. 20 minutos de debates sobre as apresentações / leituras do Módulo 2.
3. 30 minutos de exposição dialogada do professor para introduzir "A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC"

Momento 03 da DIPAC - 18/08/23 - designação de LEITURA INDIVIDUAL e GDs LEITURA PARA 21/08 - TODOS:

PARREIRAS, V. A. MENDES, M. T. DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ere em contexto de educação do campo. In: SILVA, A. C. M. da. WENCZENOVICZ, Thais Janaina. (Orgs) **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2022. 286p. (p. 183-207). Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/direitos_humanos_educacao_e_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

(Disponível no drive do minicurso: <https://drive.google.com/drive/folders/...>)

INSTRUÇÕES PARA A LEITURA INDIVIDUAL do texto acima, indicado para **TODOS**

ATIVIDADE: Leitura do texto designado para **TODOS**:

1. Durante a leitura do texto, **destaque** os trechos que apresentem possíveis **respostas à pergunta**:
 - Como a DIPAC e o "Círculo de Leitura" podem se articular e se beneficiar das noções bakhtinianas e do "Círculo de Bakhtin" como metodologias de trabalho pedagógico visando à formação de leitores críticos?

tabela 3 – Grupos de Discussão - GDs

GD	TEX TO	Nome completo	E-mail	Instituição de origem
GD-01 https://forms.gle/... (Escolher um relator / apresentador para representar o GD na RD)				
gd01	1	Fulano de Tal	fulanodeta@gmail.com	
gd01	1	Cicrano de Tal	cicranodeta@outlook.com	
gd01	1	Beltrana de Tal	beltranadeta@hotmail.com	

Fonte: arquivos dos autores (2023)

Considerações sobre os debates ocorridos no Módulo 3

As discussões dos participantes com base na questão proposta no Módulo 3 do minicurso INFORTEC neste artigo, que explorou a integração da DIPAC e do "Círculo de Leitura" com as noções bakhtinianas na formação de leitores críticos, enfatizaram pontos essenciais à promoção de uma educação que é essencial à formação de leitores críticos.

A formação de leitores críticos é uma meta fundamental da educação, e, para alcançá-la, é imprescindível explorar abordagens pedagógicas que promovam o diálogo, a interação e a construção coletiva de significados. Nesse contexto, a integração da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), conforme Parreiras e Mendes (2022), e o "Círculo de Leitura" de Cosson (2021) com as noções bakhtinianas e o "Círculo de Bakhtin" emerge como uma estratégia promissora.

As respostas dadas pelos participantes do minicurso sobre essa integração destacam aspectos muito relevantes da pergunta que guiou as reflexões no módu-

4 Fonte: Plano de Ensino do minicurso.

lo 3: “Como a DIPAC e o ‘Círculo de Leitura’ podem se articular e se beneficiar das noções bakhtinianas visando à formação de leitores críticos?”: i. exploração da DIPAC e seus fundamentos dialógicos; ii. a importância da abordagem complexa da DIPAC; iii. interligação entre dipac, “Círculo de Leitura” e noções bakhtinianas; e iv. ênfase no papel do aluno e na construção de significados.

Uma análise detalhada e embasada da DIPAC foi um dos pontos altos destacados nas respostas dos participantes. A DIPAC se baseia em princípios dialógicos e interacionais, promovendo a interação entre aluno, conteúdo e professor. A conexão entre a DIPAC e as noções bakhtinianas de dialogismo e polifonia é evidente. A interação constante entre os estudantes, mediada pelo professor, reflete o dialogismo de Bakhtin, em que a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento são fundamentais. A DIPAC, ao permitir que os alunos discutam e debatam, promove a polifonia, na qual diferentes vozes e perspectivas convergem para formar interpretações ricas e profundas dos textos.

A dinâmica da DIPAC foi detalhada nas respostas, desde a sala de aula invertida no Trabalho Individual, passando pelos GT e GD baseados na metodologia ativa “rotação por estações” até a Roda de Diálogos (RD) na conclusão da fase de reconstrução da informação em que o professor faz intervenções por meio de exposição dialogada. Esse design pedagógico adaptativo e dinâmico facilita o processo de mediação das interações, tornando o processo de construção de conhecimentos significativo para os estudantes. Além disso, a menção às noções de cibernética, comunicação e controle amplia a análise, enriquecendo a compreensão da DIPAC como um design pedagógico baseado em princípios teóricos mais amplos.

As respostas também destacam como a DIPAC e o “Círculo de Leitura” de Cosson se complementam. Ambas as abordagens promovem a leitura compartilhada, discussão e interação entre os alunos. A DIPAC coloca o estudante como protagonista ativo na construção do conhecimento, enquanto o “Círculo de Leitura” enfatiza a discussão colaborativa e reflexiva. A interação é o fio condutor que une essas abordagens, e isso é coerente com a visão bakhtiniana da linguagem como um processo dialógico e social.

As reflexões dos participantes ressaltam o papel do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, conectando essa ideia aos pilares interacionais de Paulo Freire e Piaget. Isso demonstra uma compreensão sólida das bases pedagógicas subjacentes. A participação ativa do aluno é um ponto central nas noções bakhtinianas de diálogo e interação, enfatizando o seu papel na construção do conhecimento.

A análise das respostas sobre a integração da DIPAC, o “Círculo de Leitura” e as noções bakhtinianas destaca a sinergia entre essas abordagens educacionais. A interação, o diálogo e a construção coletiva de significados são elementos-chave que as permeiam. A conexão entre teoria e prática, evidenciada pelas citações e referências apresentadas nas respostas, fortalece e enriquece a base teórica utilizada no minicurso. Em última análise, essa integração oferece uma abordagem abrangente para a formação de leitores críticos, capacitando-os a interpretar textos de maneira sensível, reflexiva e informada. Portanto, a interseção da DIPAC, do “Círculo de Leitura” e das noções bakhtinianas representa uma perspectiva promissora à formação de leitores críticos.

3.4. Módulo 4⁵: Articulações e Práticas Integrativas

Figura 4: Plano de ensino do módulo 4

3.4. Módulo 4: Articulações e Práticas Integrativas
[2 horas = síncrono (25/08 - encerramento do minicurso)]

- Exploração das interseções entre o Círculo de Bakhtin, o Círculo de Leitura de [Bildo Cosson](#) e a DIPAC.
- Reflexão sobre como essas abordagens podem se complementar na formação de leitores críticos.
- Apresentação de práticas integrativas que combinam elementos das três abordagens.

(Atenção: gravação do ENCONTRO SÍNCRONO do Módulo 4: em 25/08
<https://www.youtube.com/live/UKPrvRE0lo?si=W5C07vix7OUppk5m>)

Organização do encontro síncrono de 25/08

1. Marinaldo: 15 minutos de exposição dialogada sobre “Articulações e Práticas Integrativas do Círculo de Bakhtin, dos Círculos de Leitura de [Bildo Cosson](#) e da DIPAC na formação de leitores críticos”.
2. Apresentação de “práticas integrativas” de dois blocos de representantes dos GDs (15 minutos para cada);
3. 40 minutos de interlocução dos apresentadores com os colegas e com o professor.
4. 20 minutos para preenchimento do [google form](#) < <https://forms.gle/...> > de auto avaliação e de avaliação do minicurso.
5. 15 minutos para encerramento do minicurso (professor)

Fonte: arquivos dos autores (2023)

Considerações finais sobre os debates ocorridos no Módulo 4:

O minicurso INFORTEC - CACD impactou significativamente o debate sobre a integração das tecnologias no ensino e na aprendizagem, como evidenciado pelas reflexões dos participantes que enfatizaram que o minicurso promoveu a reflexão crítica sobre o uso da tecnologia na educação, levando-os a questionar

5 Fonte: Plano de Ensino do minicurso.

as implicações pedagógicas, sociais e éticas dessa integração. Isso resultou em uma abordagem mais fundamentada e equilibrada no uso de ferramentas digitais no ensino.

Os participantes declararam que ganharam uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades associados à tecnologia na educação, explorando como as ferramentas digitais podem ser integradas de forma a melhorar o envolvimento dos alunos e promover a aprendizagem personalizada, além de destacarem questões, tais como: equidade no acesso à tecnologia e privacidade dos dados.

O curso facilitou a interação entre os participantes, criando uma comunidade de aprendizado que estimulou o *networking* e a troca de ideias e experiências entre os profissionais da educação com interesses e preocupações semelhantes relacionados à tecnologia na educação. Ao manter-se atualizado com as tendências tecnológicas e as mudanças nas demandas educacionais, o curso preparou os educadores para enfrentar os desafios do ensino em um mundo digitalizado, incentivando-os a abraçar novas tecnologias e abordagens pedagógicas.

Além disso, por meio das atividades e da dinâmica interacional do minicurso, os participantes tiveram a oportunidade de interagir com outros profissionais da educação que compartilham interesses e preocupações semelhantes relacionados à tecnologia na educação. Isso cria uma comunidade de aprendizado e estímulo ao *networking*, permitindo a troca de ideias e experiências entre os participantes.

Ao manter-se atualizado com as tendências tecnológicas e as mudanças nas demandas educacionais, o minicurso preparou os educadores para enfrentar os desafios do ensino em um mundo cada vez mais digitalizado. Ele ajudou a moldar a preparação dos educadores para contextos educativos em que eles estejam prontos para abraçar novas tecnologias e abordagens pedagógicas.

De fato, o minicurso INFORTEC - CACD reforçou a importância da aprendizagem contínua. A tecnologia está em constante evolução, e os educadores precisam se manter atualizados para garantir que possam aproveitar ao máximo seu potencial no processo de ensino e aprendizagem. Na nossa avaliação, corroborada pelas avaliações dos participantes-cursistas, o minicurso estimulou essa mentalidade de aprendizado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021, 128 p.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10544/9276>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

PARREIRAS, V. A. MENDES, M. T. DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ere em contexto de educação do campo. *In*: SILVA, A. C. M. da. WENCZENOVICZ, Thais Janaina. (org.) **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2022, 286p. (p. 183-207).

PARREIRAS, V. A. **Complexidade subjacente à DIPAC** – Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa. Fortaleza: SELIN/UFC, 19 abr. 2023. 1 vídeo (94 minutos). [Live]. Disponível em: <https://m.youtube.com/@SELINUFC/streams>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CAPÍTULO 5

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO DO RITMO EM LÍNGUA INGLESA COMO L2: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

Juliane Lopes R. Pedrosa - UFPB

Klécio de Assis Raimundo - UFPB

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2)⁶ possibilita a compreensão de aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos nesse processo. Permite também estabelecer correlações entre a L2 e a língua materna (L1), propiciando ampliar a capacidade crítica sobre a aprendizagem de outra língua e, conseqüentemente, desenvolver a proficiência do aluno.

Devido à necessidade de adotar uma “língua internacional”, a língua inglesa (LI) se tornou a escolha predominante a ser trabalhada como L2 nas escolas, principalmente no Ensino Médio, como define a Base Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Por isso, direcionamos o nosso olhar à aprendizagem dessa língua no ensino médio.

É natural que os brasileiros que falam inglês como L2 enfrentem alguns desafios ao longo do processo de aprendizagem, devido às especificidades e diferenças existentes entre os sistemas linguísticos do português e do inglês, especialmente no que se refere às unidades prosódicas.

Por isso, objetivamos apresentar atividades voltadas ao ensino médio que promovam a aprendizagem do ritmo da língua inglesa através do exercício da consciência fonológica (CF). Dessa forma, buscamos reduzir a transferência fonológica entre a língua portuguesa e a inglesa realizada por alunos do ensino médio.

6 Optamos pelos termos L1 e L2 para se referirem à língua materna e à língua estrangeira, respectivamente.

É importante ressaltar que as atividades aqui discutidas fazem parte de um material didático mais robusto, proposto na dissertação de Raimundo (2023), que trabalha outros aspectos da consciência fonológica na aprendizagem da LI.

Para dar suporte às reflexões que precederam a elaboração das atividades, utilizamos: Barbosa (2012), Cagliari (1992), Crystal (1988), Dauer (1983), Gayer (2015), Massini-Cagliari (2015), para discutirmos as particularidades fonológicas de LI, especificamente, no que se refere ao ritmo; Alves (2012), Alves e Silva Jr. (2014), Alves (2018), Freitas (2004), Lima (2017), como aporte teórico para as discussões sobre consciência fonológica; e Alves (2012); Moura (2020); BNCC (Brasil, 2018), como base para elaborar as atividades sobre ritmo, observando também as competências e habilidades indicadas para o ensino médio.

Para uma melhor compreensão do que propomos, este capítulo foi organizado da seguinte forma: na seção 2, discutimos sobre o ritmo da LI e o desenvolvimento da CF; na seção 3, descrevemos as atividades propostas para desenvolver a proficiência em L2, especificamente sobre o ritmo de LI, assim como para estimular competências e habilidades indicadas na BNCC (Brasil, 2018) para L2; por fim, trazemos as considerações finais, e, na sequência, indicamos as referências utilizadas.

2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA SOBRE O RITMO DA LÍNGUA INGLESA

Entender as características fonológicas que particularizam as línguas é de extrema relevância para a aprendizagem de uma L2. Mostrar as particularidades de cada sistema é tornar o aprendiz consciente do que aproxima e distancia as línguas com as quais está em contato. Dessa forma, é possível buscar minimizar a interferência da L1 no processo de aprendizagem da L2, tornando o aluno mais proficiente.

Assim, a fim de propor atividades de consciência fonológica para a aprendizagem do ritmo da LI, discutiremos em 2.1 sobre ritmo, e em 2.2 sobre consciência fonológica.

2.1 Ritmo da LI

A prosódia surge como o estudo da emissão dos sons da fala, ocupando-se de características linguísticas como acento, ênfase, entoação e ritmo, associados a fatores paralinguísticos e extralinguísticos que não podem ser expressos

ortograficamente. “Todos esses fatores se combinam com aspectos sociais e biológicos indiciais, como gênero, faixa etária, classe social, nível de escolaridade, entre outros” (Barbosa, 2012, p.13). O termo prosódia tem origem grega (*pros-wdia*) e sua primeira aparição ocorreu na obra platônica, *A República*, no século IV a.C., sendo mencionado em um trecho do diálogo descrito pelo filósofo grego. É válido salientar que, inicialmente, os estudos trazidos pelos estruturalistas e funcionalistas não atribuíam a devida importância a esse campo, uma vez que a prosódia não trata de algo tangível no âmbito do quadro fonemático (Barbosa, 2012).

Em consonância, Cagliari (1992) reforça que existem elementos que vão além dos segmentos usuais, que são representados pelos sons definidos no alfabeto fonético. Esses elementos podem ser chamados de suprasegmentos e são classificados em:

- a. Elementos suprasegmentais: modificam os segmentos, como a labialização, a palatalização e a nasalização, sendo indicadores de uma articulação secundária;
- b. Elementos prosódicos: diferentes dos segmentos em termos fonéticos, caracterizam unidades maiores do que eles, sendo pelo menos tão extensos quanto uma sílaba.

Ainda em relação aos elementos suprasegmentais/prosódicos, Cagliari (1992) apresenta uma divisão em grupos, baseada na tradição fonética:

- a. Elementos da melodia da fala: tom, entoação, tessitura.
- b. Elementos da dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, ársis/tesis.
- c. Elementos da qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz.

Nespor (2010 *apud* Gayer, 2015) defende que a prosódia, embora originalmente atrelada ao ritmo e à entoação, pela ótica da teoria fonológica, busca aglutinar todos os fenômenos que incidem nos segmentos entre as palavras, incluindo elementos para além das palavras, chamados de ordem frasal.

Assim, para organizar os elementos constitutivos da prosódia, uma estrutura hierárquica, denominada hierarquia prosódica, que estabelece uma relação de subordinação dentro do sistema, é proposta por Nespor e Vogel (1986) e por Selkirk (1978, 1989) (Gayer, 2015, p.160):

Nespor e Vogel (1986)

Enunciado

Frase Entonacional

Frase Fonológica

Grupo Clítico

Palavra Fonológica

Pé

Sílabas

Selkirk (1978, 1986)

Enunciado

Frase Entonacional

Frase Fonológica

Palavra Fonológica

Pé

Sílabas

É importante mencionar que as estruturas se diferem, já que a proposta de Nespor e Vogel (1986 *apud* Gayer, 2015) é acrescida de um elemento, o grupo clítico, que se compõe da somatória entre [clítico + palavra ou palavra + clítico].

Assim, a prosódia tornou-se um grande campo da linguística, relacionando direta e/ou indiretamente outras unidades/áreas que estão ligadas de alguma forma. A partir dessa perspectiva, diversos fatores intralinguísticos (sintaxe, semântica, morfologia, entre outros) e extralinguísticos (nível de escolarização, classe social, gênero, entre outros) devem ser considerados em estudos que envolvam esse fenômeno, dada a complexidade requerida quando se trata da língua.

Ressaltamos que, dos elementos prosódicos mencionados, o nosso foco é o ritmo, com ênfase particular na distinção entre o inglês e o português brasileiro (PB).

O ritmo, de maneira mais ampla, pode ser definido por repetições regulares do tempo com acentos fortes e fracos, como reforça Crystal (1988).

Pike (1945 *apud* Gayer, 2015) propõe que as línguas do mundo sejam classificadas em línguas denominadas *stress-timed* (ritmo acentual) e *syllable-timed* (ritmo silábico).

A exemplo dos conceitos expostos acima, Dauer (1983) corrobora com os estudos trazidos por Pike (1945 *apud* Gayer, 2015) e apresenta algumas línguas pertencentes aos grupos designados acima.

- **stress-timed:** alemão; inglês; árabe; russo; tailandês.
- **syllable-timed:** espanhol; francês; ioruba; indonésio; japonês.

Major (1981) advoga que o português brasileiro é categorizado em uma língua de ritmo silábico, diferente do inglês, que tem o ritmo acentual. Massini-Cagliari

(2015) reitera a ideia trazida por Major (1981) de que o PB não é classificado como uma língua de ritmo acentual, uma vez que os intervalos duracionais entre os acentos não correspondem com a quantidade de sílabas entre os acentos.

Portanto, compreendendo que o ritmo da LI difere do ritmo do PB, corrobora-se a pertinência e a relevância do trabalho com a consciência fonológica desse aspecto com os aprendizes de LI.

2.2 Consciência Fonológica

Ao longo dos anos, o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil tem passado por inúmeras mudanças nos aspectos didáticos e metodológicos. No entanto, muitas abordagens tradicionalistas, baseadas em pressupostos behavioristas, ainda persistem e não favorecem o desenvolvimento integral das habilidades e competências linguísticas, especialmente no que diz respeito à oralidade. Essas abordagens tendem a segregar as habilidades orais e escritas, por exemplo.

À medida que os alunos avançam na aquisição, o ensino formal da L2 pode ser introduzido para aprimorar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Os métodos de ensino podem variar, mas geralmente envolvem atividades interativas, como diálogos, exercícios de compreensão auditiva, leitura, escrita e prática oral. Um dos objetivos principais do ensino de L2 é desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, permitindo que se expressem de forma clara e eficaz no idioma-alvo.

É importante ressaltar que a aquisição de L2 é um processo contínuo e progressivo, que requer prática regular e exposição constante à língua-alvo. O uso frequente da L2 em contextos autênticos, como conversas informais, leitura de materiais relevantes e interação com falantes nativos, seja por meio de vídeos, músicas, dentre outras formas, assim como com pessoas de diferentes localidades, visa contribuir para o desenvolvimento da fluência e da compreensão da linguagem de forma mais natural.

O processo de aquisição do inglês por alunos brasileiros esbarra, muitas vezes, no uso excessivo de abordagens voltadas apenas para a prática da escrita, deixando de contemplar a oralidade, especialmente nas escolas públicas brasileiras. Vale ressaltar que, em alguns casos, nem as competências e as habilidades relacionadas à leitura e escrita são trabalhadas de maneira adequada. Nesse sentido, é importante destacar que o processo de comunicação se torna deficiente devido à negligência das características fonético-fonológicas, as

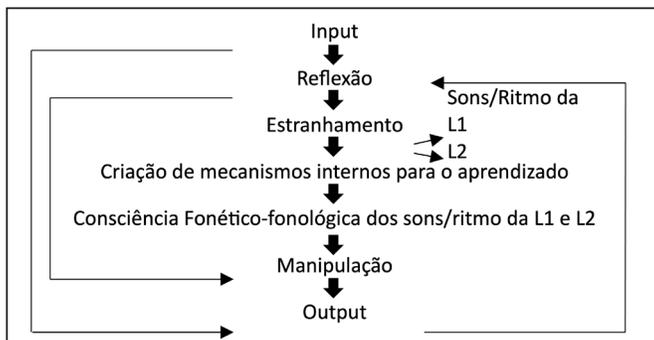
quais são de suma importância para o ato comunicativo humano. Portanto, é inerente que, no início do processo de aquisição de uma segunda língua, como o inglês, os falantes de português brasileiro, como primeira língua, se deparam com inúmeros aspectos que diferem de sua língua materna, especialmente no âmbito prosódico, o que pode resultar em equívocos na produção de sons e ritmo da fala. Como resultado, é natural que ocorra a transferência fonológica (TF), caracterizada pela influência da primeira língua na produção da segunda língua (cf. Alves, 2016).

De acordo com Marcherpe (1970, *apud* Alves e Silva Jr., 2014), no estágio inicial da aquisição de uma L2, alguns sons da língua-alvo não são percebidos, e o aluno repete padrões presentes na L1. Em contrapartida, a capacidade de manipular e diferenciar os sons entre a L1 e a L2 é chamada de consciência fonológica (CF), que pode ser aprimorada por meio de exercícios específicos para cada nível. Portanto, é possível que os alunos compreendam como ambas as línguas funcionam, identificando os fatores que causam as combinações sonoras e reconhecendo quais sons não pertencem à sua L1 (cf. Alves, 2012), o que reforça o que propomos neste trabalho, isto é, reflexões sobre o (re)conhecimento segmental e prosódico de cada língua.

A CF corresponde à capacidade de identificar, refletir e manipular, deliberadamente, as unidades fonológicas (cf. Freitas, 2004, p. 60). Destaca-se, portanto, que os elementos intralinguísticos podem ser divididos em unidades menores, tais como frases, palavras, sílabas, onset/rima. Dessa maneira, as capacidades de manipulação e reflexão acerca do código linguístico mostram-se funções inerentes para que os alunos de uma L2 possam executar alguns exercícios no que tange à CF (Freitas, 2004, p. 08): Identificação; Supressão/Adição; Substituição; Segmentação; Reconstrução.

Levando em consideração a distinção do ritmo entre o inglês e o PB, podemos cogitar que o exercício de reconstrução poderá ser muito utilizado, já que, no processo inicial, o aluno pode transferir o ritmo de L1 para L2 e, depois, em um processo de reconstrução, tornar-se mais proficiente em L2. Assim, as habilidades de 'reflexão' e 'manipulação' são indissociáveis nesse processo de desenvolvimento da CF, conforme esquema da Figura 1.

Figura 1 – Esquema das etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da CF



Fonte: Adaptado de Lima (2017, p.48).

Dito isso, a compreensão da consciência fonológica é crucial para que as habilidades que permeiam a percepção e a manipulação dos sons ou do ritmo da L2 sejam desenvolvidas de forma integral. Por isso, a introdução da CF no processo de aprendizagem do inglês como L2 é uma ferramenta valiosa para que o nível de proficiência na língua-alvo seja alcançado, o que acarreta a independência linguística dos alunos, permitindo-lhes alcançar uma comunicação mais proficiente.

3 PROPOSTA DE ATIVIDADES SOBRE O RITMO DE LI

As atividades propostas buscam reforçar as contribuições da consciência fonológica na produção do ritmo na língua inglesa por aprendizes brasileiros que falam inglês como L2. Para a elaboração das atividades, baseamo-nos em Alves (2012) e Moura (2020).

Acreditamos que, além de uma maior proficiência em relação aos aspectos fonológicos do inglês, algumas habilidades indicadas na BNCC (Brasil, 2018) serão estimuladas através das atividades, a saber: (EF09LI19) discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e construção de identidades no mundo globalizado; (EM13LGG103) analisar o funcionamento das linguagens para interpretar e produzir discursos críticos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); (EM13LGG201) utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes

contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

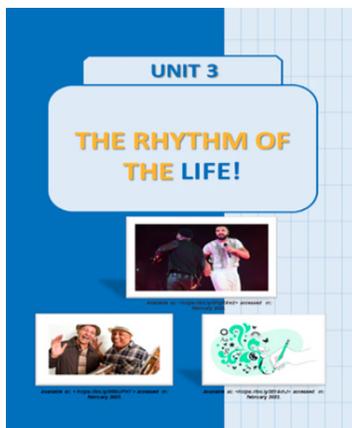
Orientamos que a execução das atividades deve ser realizada por meio de práticas organizadas que levem os alunos a perceber informações explícitas e implícitas sobre as questões propostas.

Inicialmente, os alunos serão apresentados aos conceitos preliminares relacionados à LI e sua importância em um mundo globalizado, no qual os indivíduos têm a necessidade de se comunicar independentemente de sua localização. A discussão sobre o tema mencionado será conduzida de forma oral, entre os alunos e o professor, utilizando-se da reflexão sobre um texto imagético associado aos conhecimentos prévios. O objetivo é construir o conhecimento como um processo democrático e participativo, tornando-o prazeroso e eficaz por meio da interação interpessoal.

A relação entre leitura e escrita será abordada com o intuito de ampliar as concepções dos alunos sobre as características da pronúncia em L2, desenvolvendo a consciência fonológica e a percepção relacionadas ao uso de gêneros textuais. Para isso, o trabalho conta com algumas atividades que são subdivididas em níveis, permitindo que os alunos se situem e posteriormente aprofundem-se na temática abordada em sala de aula.

Como mencionado, este capítulo traz apenas uma sequência de atividades proposta no material didático elaborado por Raimundo (2023) em sua dissertação, que é a Unidade 3. O tema dessa unidade é o ritmo, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Unidade 3



Fonte: Raimundo (2023, p.101)

A unidade inicia apresentando imagens que instigam os alunos a refletirem sobre o tema que será desenvolvido. Já na questão 1 propõe a leitura das imagens, induzindo a discussão sobre o tema, conforme explicita a Figura 3.

Figura 3 – *Before Reading*

The image shows a worksheet section titled "BEFORE READING". It contains a paragraph of text: "The rhythmic aspect of speech is an important element in the process of second language acquisition. In this way, music, poems, among others, become fundamental to the understanding and development of rhyme sensitivity by the learners." Below this is a question: "1. According to the title of the unit and its respective images, what will we see this unit?". The next section is titled "LISTEN AND READ" and contains a speaker icon and the instruction "Listen to the songs below." Below this is a video player showing two men talking. At the bottom, there is a URL: "Available at: https://www.youtube.com/watch?v=HjgKAFK6S5k accessed in: February 2022."

Fonte: Raimundo (2023, p.102)

Os alunos podem relacionar personalidades e/ou expressões que os levem a pensar na relação entre as imagens. Nesse sentido, é importante que o professor faça a conexão entre as imagens, reforçando o significado que elas trazem. Ao buscar trabalhar rimas em L2, as imagens apresentam elementos relacionados a gêneros textuais e/ou expressões artísticas que têm a rima como característica, tais como: o repente (gênero oral), a batalha entre MCs e o poema (Figuras 3 e 4).

Figura 4 – Listen and Read

LISTEN AND READ

Caju & Castanha

Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=MjyJbICDk8M> accessed in: February 2023.

Look at the excerpts of the respective songs.

SEE YOU AGAIN – WIZ KHALIFA

[...] Damn, who knew?
All the planes we flew
Good things we've been through
That I'd be standing right here talking to you
'Bout another path
I know we loved to hit the road and laugh
But something told me that it wouldn't last
Had to switch up
Look at things different, see the bigger picture
Those were the days
Hard work forever pays
Now I see you in a better place (see you in a better place) [...]

O POBRE E O RICO – CAJU & CASTANHA

[...] Rico come caviar come picanha filé
Na vida o rico tem tudo e come tudo o que quer
Acende o rico bota o dedo o pobre não bota o pé
O pobre come bolacha tripa de porco e sardinha
Farofa de jerimum bucho de boi com farinha
Come cuscuz com manteiga e batata com passarinha [...]

Fonte: Raimundo (2023, p.103)

Como já mencionamos, na questão 1, os alunos já são inseridos, de certa forma, no contexto sobre o qual serão desenvolvidas as atividades seguintes. Posteriormente, há uma busca pelo desenvolvimento da escuta dos alunos, os quais são apresentados a duas músicas, uma em L1 e outra em L2. O intuito das músicas é fazer com que os alunos compreendam que as rimas são unidades que se manifestam nas línguas, seja língua portuguesa ou inglesa. Isto posto, a música “See You Again”, tema do filme “Velozes e Furiosos”, e “O Pobre e o Rico”, dos repentistas brasileiros Caju & Castanha, trazem as rimas como elemento característico, propiciando o jogo sonoro.

O professor assume um papel de auxiliador no processo de aprendizagem sobre o tema proposto. Com a ajuda dos recursos didáticos, os alunos podem ouvir e seguir um determinado trecho da música em destaque no material, salientando as diferenças entre as características grafofônicas da L1 e da L2. Nesse viés, os

envolvidos no processo de aquisição da L2 precisam interagir para que ocorra uma ampliação das habilidades e competências na L2 de maneira mais rápida. Para estimular a percepção sonora, são propostas as atividades 2 e 3 (Figura 5).

Figura 5 – *Listen, Read and Speak*

LISTEN AND READ

2. In pairs, list the words that rhyme in the song if you again.

-Knew	-Pays
-Days	-Flow
-Path	-through
-Place	-laugh

3. Listen and repeat each sentence below.

- Damn, who knew?
- All the plans we flow
- found another path
- I know we loved to hit the road and laugh
- Those were the days
- Hard word Forever pays

LISTEN AND SPEAK

Can't You See
By Scott Lenine

Can't you see
I just want to have a friend
Can't you see
I need the same connections in the end
Can't you see
I want a good job
Can't you see
I need to have stability and [...] be part of the general mob

Fonte: Raimundo (2023, p.104)

A questão 2 busca oferecer não só o desenvolvimento linguístico, através do desenvolvimento da consciência fonológica, como também as relações interpessoais, ao propor a interação em pares. As palavras destacadas na questão estão presentes na música “*See You Again*” e fazem parte de um conjunto de vocábulos que rimam entre si. Pensando nisso, essa questão instiga os alunos a pensarem no que eles ouviram, fazendo a relação entre os sons e observando a grafia das respectivas palavras.

O trabalho voltado para o entendimento das características atreladas à pronúncia necessita que ocorra uma prática voltada a esses elementos. Isto posto, a questão 3 apresenta aos alunos algumas frases, as quais eles precisam ouvir e pronunciar, visando à diminuição dos níveis de TF (Transferência de Fala) e à percepção das rimas em L2. Uma vez trabalhados esses dois aspectos, o aluno tanto melhora a sua compreensão quanto a sua produção no processo comunicativo. Esta última será enfatizada nas atividades seguintes.

Como pode ser visto a seguir na Figura 6, as atividades 4 e 5 enfatizam as habilidades de leitura, escrita e fala dos alunos por meio do poema “*Can't You See*”, não perdendo de vista o objetivo principal: o entendimento das rimas em L2. Alves (2012, p. 178) relata que “o trabalho com tarefas que contam tanto com

o input grafado como com o acústico pode constituir uma relevante estratégia de explicitação entre as letras e sons”. Assim sendo, por meio dessas atividades, pode-se expandir conceitos pré-estabelecidos sobre a relação oral e gráfica do inglês, conforme é pedido na atividade 5.

Figura 6 – Listen and Speak

LISTEN AND SPEAK

Can't you see
I want to be independent on my own
Can't you see
I want to be able to have my own home
Can't you see
I want the same things as everyone else
Can't you see
I want to be appreciated for myself

4. What is the similarity between the poem and the songs above and which words rhyme within the text?

5. Based on your knowledge of the English language and with the help of the vocabulary demonstrated in the songs and poems, write rhyming sentences.

Watch the video below!



Available at: https://www.youtube.com/watch?v=J17pGABKCoE#t=17&list=channel%2FUC...
retrieved on February 2023.

6. What are the sentences that people are saying?

7. How does linguistic rhythm affect comprehension and communication in English?

8. Which countries are the people in the video from?

Fonte: Raimundo (2023, p.105)

As atividades 6, 7 e 8 (Figura 6) estão voltadas especificamente ao trabalho com os aspectos rítmicos da fala, os quais são estabelecidos por fatores intralinguísticos e extralinguísticos, como a região dos alunos.

É interessante que se faça uma discussão acerca da importância da compreensão, pois alguns fatores podem afetar diretamente e indiretamente a produção do inglês como L1 e L2. Isso acontece porque, dependendo da região do falante, o ritmo aplicado à fala pode ser diferente durante o ato conversacional. Com a ajuda de um celular, escolha alguns alunos e grave-os para que, em turma, possa ser estabelecida uma visão mais específica das diferenças rítmicas na fala dos falantes nativos e não nativos da língua inglesa.

Desse modo, a percepção, a manipulação e a compreensão das características sonoras semelhantes e dissemelhantes entre a L1 e a L2 são de suma importância para que o ato comunicativo possa ser mais bem favorecido, independentemente de qual variante do inglês o indivíduo esteja falando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que os envolvidos no processo de aquisição da L2 possam identificar as semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2, é preciso que o conhecimento sobre a consciência fonológica se torne uma prática constante.

Por isso, apresentamos uma proposta de atividades para a disciplina de língua inglesa ministrada no ensino médio. É importante ressaltar que essas atividades podem/devem ser adaptadas ao contexto do professor, corroborando o plano de aula docente e efetivando um ensino de L2 que promova o uso da oralidade.

Diante da complexidade de trabalhar no campo fonético-fonológico, as atividades aqui propostas foram elaboradas para tornar sua execução acessível, tornando-se dessa forma um importante recurso didático para o professor.

As abordagens metodológicas escolhidas para este trabalho promovem o uso contextualizado dos conteúdos relacionados às habilidades linguísticas em língua estrangeira, tais como: *listening, speaking, reading* e *writing*. Por isso, além de trabalhar de forma integrada as habilidades, a proposta buscou focar no aspecto processual do ensino, que considera o aluno como o elemento central desse processo educativo.

A transferência de L1 para L2 é uma prática comum tanto na oralidade quanto na escrita. Portanto, os alunos, que têm uma prática oral mais intensa na L2, podem desenvolver habilidades como manipulação, apagamento e assimilação fonêmica de forma mais rápida. Essas características são evidenciadas no cotidiano, o que reforça a importância de um processo de ensino/aprendizagem de L2 que se concentre não apenas nos elementos relacionados à leitura e à escrita, mas também à oralidade.

Por fim, concluímos que a utilização de um material didático adequado para um determinado propósito educativo promove uma transformação na vida dos alunos, construindo conhecimento e abrindo novas possibilidades. Assim como, compreender o funcionamento da consciência fonológica e seus diferentes níveis favorece a melhoria dos elementos fonéticos e fonológicos, permitindo ao aluno entender as particularidades de cada língua, L1 e L2, minimizando, dessa forma, o processo de transferência entre elas.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, P. R. **Consciência dos Sons da Língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 169-189.

ALVES, A. C.; SILVA JÚNIOR, L. J. Percepção-produção da fricativa interdental surda do inglês/θ/tendo como suporte o desenvolvimento da consciência fonológica. **Revista Leia Escola**, v. 17, n. 1, p. 90-100, 2017.

ALVES, A. C. **Análise variacionista da produção da fricativa da interdental surda do inglês por aprendizes brasileiros**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BARBOSA, P. A. Syllable-Timing in Brazilian Portuguese: Uma Crítica a Roy Major Tempo-silábico em Português do Brasil: a critic to Roy Major, São Paulo: **DELTA**, vol.16, Nº.2, 2000.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DAUER, Rebecca M. Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. **Journal of phonetics**, v. 11, n. 1, p. 51-62, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2023.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas: v. 23, p. 137-151, 1992.

FREITAS, G. C. M. **Sobre a consciência fonológica**. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 179-92.

GAYER, J. E. L. Uma breve história dos constituintes prosódicos. Rio de Janeiro, **Revista Diadorim**, v. 17, n. 2, p. 149-172, 2015.

LIMA, L. A. S. et al. **Epêntese vocálica medial**: análise dos efeitos da segunda língua (L2) na produção de língua materna (L1) sob a ótica da sociolinguística variacionista. 2018. 206 f. Tese (Doutorado – programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MAJOR, R. C. Stress-timing in brazilian portuguese. **Journal of phonetics**, 9: 343-351, 1981.

MASSINI-CAGLIARI, G. Introdução. In: **A música da fala dos trovadores**: desvendando a prosódia medieval [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 17-28. ISBN 978-85-68334-58-4. Available from SciELO Books.

MOURA, F. J. A. A Consciência Fonológica no Nível Silábico Do Inglês: Influência na Produção da Paragoge em Monossílabos. **International Journal Education and Teaching**, v. 3, n. 3, p. 72-86, 2020.

RAIMUNDO, K. de A. **Atividades de consciência fonológica na produção do inglês como L2**: uma proposta de material didático para alunos do ensino médio. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CAPÍTULO 6

UMA PROPOSTA CURRICULAR DECOLONIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS LENDAS INDÍGENAS TABAJARA

Rafaella Félix - UFPB

Tiago Aguiar - UFPB

1 INTRODUÇÃO

A educação é um pilar fundamental para manutenção de uma sociedade democrática e, portanto, precisa ser pensada (e repensada) no Brasil de modo que as diversas cosmovisões de mundo estejam presentes e atuantes dentro dos sistemas de ensino. Para tanto, é preciso construir novos currículos escolares que transcendam as matrizes universais pautadas no eurocentrismo e lancem novos olhares sobre as culturas locais. Em nossa pesquisa nos lançamos a fazê-lo reconhecendo antes a história de colonização do povo Tabajara e as marcas deixadas pela lógica do pensamento europeu que silenciou e ainda silencia as narrativas dos povos colonizados, pois, embora as fronteiras geográficas tenham sido amenizadas pelo contato entre os povos, ainda há as fronteiras culturais que precisam ser discutidas e problematizadas.

O povo Tabajara é originário do estado da Paraíba e atualmente conta com uma população de cerca de 755 habitantes, que residem nos municípios paraibanos de João Pessoa, Alhandra, Pitimbu, Caaporã e em três aldeias no município de Conde: Aldeia Barra de Gramame, Aldeia Nova Conquista e Aldeia Vitória. Os indígenas tabajaras vêm desde o início do século XXI num processo de fortalecimento de sua identidade, mesmo após décadas de perseguições e silenciamento, e de luta pelo direito da demarcação de suas terras na cidade de Conde/PB.

A cidade de Conde ainda não possui uma escola indígena que possa acolher os estudantes tabajara, pois ainda estão em processo de demarcação do território. Uma escola indígena lhes ofereceria um currículo desenvolvido a partir da sua cultura tradicional, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sem uma escola indígena, os estudantes tabajara frequentam o ensino regular junto com jovens não indígenas. Portanto, é preciso se pensar num currículo

que seja integralizador entre as distintas culturas encontradas, pois, ainda que a BNCC oriente para o ensino da cultura indígena, este é feito numa perspectiva transversal e que, por muitas vezes, só reforça a visão colonial eurocentrada.

Para que a visão eurocentrada seja superada, é preciso pensar o que os alunos não indígenas conhecem da etnia Tabajara, como os alunos tabajara podem expressar sua cultura no ambiente escolar, como as aulas de Língua Portuguesa (LP) podem contribuir para a integralização dessas culturas e quais metodologias podem ser usadas/desenvolvidas em sala de aula numa perspectiva decolonial (Walsh, 2009).

Nas escolas não indígenas que atendem à comunidade indígena, como foi o caso da escola onde se deu a aplicação desta pesquisa, as aulas de LP precisam ser sensíveis quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua para trabalhar o letramento em contextos e práticas sociais nas diversas realidades. No entanto, a questão é sensível por ocorrer numa comunidade que passou pelo processo de colonização que visava acabar com os vestígios de identidade do povo (Souza, 2020)⁷. Tal processo fez com que os tabajaras fossem afastados, inclusive, de sua língua materna, o tupi, e hoje já não a falam mais como primeira língua dentro do território.

Nosso trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Lina Rodrigues do Nascimento⁸, que atende as turmas de 6^º a 9^º ano nos turnos manhã e tarde e fica localizada na região de Gurugi, em Conde/PB, a qual possui três comunidades quilombolas: Gurugi, Ipiranga e Mituaçu. Para alcançarmos o objetivo geral da nossa pesquisa, que era propor, a partir das lendas indígenas tabajara, uma proposta curricular decolonial de ensino de língua portuguesa nessa escola, para que essa etnia, originária do município, fosse reconhecida pelos estudantes da localidade, professores e comunidade escolar, três objetivos específicos orientaram nossas ações e observações. Propomos: 1) ter contato com as narrativas locais, temporais e situacionais

7 Neste trabalho ao referenciar Souza (2020) trazemos os pensamentos de Juscelino Tabajara, um importante interlocutor da Aldeia Barra de Gramame. As citações são encontradas em seu TCC no curso de Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba no ano de 2020.

8 Os estudantes que frequentam a escola também são oriundos das comunidades quilombolas citadas e o município não possui escola quilombola para atender à comunidade. As duas comunidades que vivem na região e proximidades, a quilombola e a indígena, sempre tiveram contato e troca, até mesmo por compartilharem de um espaço em comum que é a escola; no entanto, o currículo desta segue a proposta curricular municipal que não possui em seu texto saberes locais.

do povo Tabajara através das lendas indígenas tabajara; 2) buscar reconhecer o pensamento colonial que ainda existe na escola mediante o diálogo sobre a etnia e sobre as lendas com os estudantes, juntamente com a aplicação de dois questionários; e 3) refletir a respeito dessa colonialidade para pensar sobre novas práticas pedagógicas que visem descolonizar os saberes.

Partimos dos conceitos de interculturalidade relacional, funcional e crítica (Walsh, 2009, 2012, 2022), para discutirmos práticas sociais e educativas capazes de romper com a retórica do multiculturalismo e, efetivamente, vivenciar uma pedagogia decolonial através da interculturalidade crítica. Para a aplicação da interculturalidade crítica, foram observadas as narrativas do povo tabajara através da coleta de suas lendas baseadas nas perspectivas de Souza (2020) e Delgado (2003), observando que tais lendas guardam um saber. Na escola, o trabalho com a interculturalidade crítica foi feito através de práticas pedagógicas decoloniais de forma interdisciplinar, segundo Fazenda (1991).

Buscamos com a metodologia demonstrar o caminho das ações realizadas ao longo da pesquisa que culminaram na análise dos dados e na proposta de intervenção. Nossa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa por esta possibilitar a observação de fenômenos sociais que acontecem na aldeia e entre a aldeia e a escola através da relação mundo e sujeito, bem como propor a interculturalidade crítica como perspectiva para romper com a visão eurocentrada que os estudantes possuem acerca da etnia tabajara. Foram utilizados procedimentos de pesquisa-ação-triangular, que se referem à utilização de mais de um método de coleta de dados para garantir a confiabilidade e a credibilidade dos dados da pesquisa. Mesclaram-se os métodos de observação (gravações em áudio das narrativas orais, fotografias e filmagens), entrevista não estruturada, questionários abertos e aula de campo.

2 PERCURSO INTERCULTURAL PARA UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DECOLONIAL

Na cidade de Conde, no litoral sul da Paraíba, vivem os indígenas tabajara, que vêm num processo de retomada depois de décadas de apagamento histórico sofrido durante e após um processo de regulamentação fundiária do governo imperial, que reduziu seu território de 35.000 hectares para 1.754,5 hectares. Esse processo se deu por meio de agressões físicas, psicológicas e geográficas, sendo visto como a “última tentativa de individualizar o sentimento de coletividade” que havia (Souza, 2020, p.12). De acordo com Souza (2020), o propósito, consciente

ou inconsciente de colonização, era acabar com os vestígios de identidade do território.

Mesmo com essa tentativa de silenciamento percebida com o povo Tabajara, que esteve presente em publicações históricas brasileiras apenas até o século XIX, práticas como caça, pesca e coleta continuaram a ser reproduzidas, o que possibilitou o compartilhamento dos conhecimentos herdados. Tais conhecimentos, como ressalta Souza (2020), servem como mecanismos essenciais para a preservação da memória e como mecanismo de reflexão sobre suas práticas para o fortalecimento da identidade tabajara. Esse fortalecimento teve início no começo do século XXI, com o processo de reafirmação da identidade étnica e reapropriação do etnônimo Tabajara (Mura; Palitot; Marques, 2010). Decolonizar, nesse sentido, é romper com esse silenciamento mantendo viva a memória e história desses povos. A partir desse entendimento, nos lançamos a pensar formas de aplicar uma pedagogia decolonial na escola onde este trabalho foi aplicado, para o ensino de língua portuguesa.

O Gurugi possui três comunidades quilombolas com situação fundiária certificadas: Gurugi, Ipiranga e Mituaçu. Nessa região, sempre houve o contato e a troca entre os indígenas tabajara e os quilombolas e a escola sempre atendeu a ambos, haja vista que as comunidades não possuem essas duas modalidades da educação básica, como garante o art. 208 da Constituição Federal (Brasil, 2002). Apesar da constante troca entre os povos, observa-se que, embora as fronteiras geográficas se amenizem, sobram as fronteiras culturais, que não são discutidas e problematizadas, o que se costuma chamar de *multiculturalismo* (Walsh, 2009). As diferentes culturas coexistem num mesmo espaço, mas não há um diálogo pacífico e integralizador entre elas. Este diálogo é o cenário ideal em todas as esferas, incluindo as instituições de ensino, por estas serem lugares onde é proporcionada a ampliação dos conhecimentos, objetivando a formação cidadã do estudante. No entanto, na escola, o currículo não foi construído priorizando a integralização cultural entre eles; o que ocorre são ações pedagógicas separadas em uma ou outra comunidade.

Para que a integralização de saberes das comunidades ocorra, o conceito de *interculturalidade* é valoroso para a transformação social, cultural e história. Acerca da *interculturalidade*, Walsh (2012) nos traz três perspectivas: relacional, funcional e crítica. Fomos observando ações práticas que ocorrem na escola de aplicação dessa pesquisa para entender qual interculturalidade já vem sendo aplicada.

A perspectiva relacional refere-se ao contato e intercâmbio entre diferentes culturas, que podem acontecer em condições de igualdade ou não. Sob essa ótica, a interculturalidade sempre existiu no continente americano porque sempre houve contato entre os povos, mas, por vezes, são ignorados os contextos de poder e dominação em que essas relações aconteceram. Walsh (2012) exemplifica essa perspectiva com o contato que sempre houve entre os povos indígenas e afrodescendentes, e é possível observar a naturalização da miscigenação sem o pensar criticamente sobre essa questão também nas instituições de ensino, como é o caso da escola onde esta pesquisa foi aplicada, que vivencia esse contato entre indígenas e quilombolas, por essas atenderem a um público diversificado que é reflexo de sua comunidade.

A perspectiva funcional reconhece a diversidade cultural e as diferentes metas de inclusão dentro de uma estrutura social, mas, embora se procure promover o diálogo com as diferenças, não se trata das causas da assimetria, nem se questionam “as regras do jogo”, como afirma Walsh (2012, p. 64).

É possível perceber na escola Lina Rodrigues que o interculturalismo relacional foi superado, pois já existem ações na escola que buscam promover o diálogo entre os indígenas tabajara e a comunidade escolar. A exemplo dessas ações, ocorreu na escola no dia 19/09/2022 o Projeto Dia C (Dia de Cooperar) que promoveu troca de saberes a partir da oficina *Intercâmbio de Saberes: Aldeia <> Escola*. Nesta ação, os indígenas Juscelino Tabajara e Tai Tuwixawa, da Aldeia Barra de Gramame em Conde/PB, ministraram palestras para a comunidade escolar sobre seus saberes ancestrais, tais como plantas nativas e seus usos medicinais e fitoterápicos, bioma da região e costumes do povo Tabajara como caça, pesca e coleta de alimentos. A ação foi positiva no sentido de reconhecer a diversidade cultural entre os povos ao promover o diálogo sobre as diferenças, ocorrendo, assim, a interculturalidade funcional, mas ainda não foi suficiente para discutir a assimetria social existente que é proposta na interculturalidade crítica pretendida neste trabalho.

É preciso, então, questionar as desigualdades sociais e, no contexto escolar, fazê-lo a partir do diálogo entre os protagonistas que foram subalternizados e sob suas próprias perspectivas e narrativas, ou seja, reconhecer que as diferenças foram construídas dentro de uma estrutura racializada e hierarquizada com os “brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores” (Walsh, 2009, p. 3) e, a partir daí, propor discussões para transformar essas estruturas, o que pode ser feito a partir da interculturalidade crítica.

A perspectiva crítica defende que o ponto de partida não é a problemática da diversidade ou da tolerância, ou da inclusão culturalista; ao contrário, como elucidada Walsh (2012), vê-se que o problema central é a forma estrutural hierarquizada e racializada, que se deu a partir do poder colonial.

A interculturalidade crítica trata da questão partindo de quem está no lugar, historicamente, de subalternização. É desse lugar que a problematização da construção social, cultural e política hegemônica tem a possibilidade de se transformar a partir de novos olhares que surgem do próprio grupo.

Para atingirmos os objetivos deste trabalho, nos propomos a refletir de que forma, amparados pelos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), poderia ser inserido o estudo das histórias e memória do povo Tabajara nas aulas de língua portuguesa que pudesse romper com silenciamento sofrido pelo povo, institucionalizando-o no currículo da escola.

Concluimos que as narrativas, que trazem histórias do cotidiano por serem traduções dos registros de experiências já vividas por uma pessoa ou por um coletivo (DELGADO, 2003), seria o método ideal em língua portuguesa de decolonizar o currículo dessa disciplina. Foi nesse sentido que a primeira etapa de aplicação dessa pesquisa - a ida à aldeia para coleta de narrativas orais para posterior retextualização - foi pensada e executada. Essa etapa será mais bem detalhada adiante.

3 RELATO DA INTERVENÇÃO

A partir da constatação de que a interculturalidade crítica seria uma estratégia para decolonização do currículo - e assim atingir nossos objetivos nesta pesquisa -, traçamos as etapas metodológicas necessárias para observação e reflexão de práticas pedagógicas decoloniais.

A pesquisa se deu por meio de quatro métodos: entrevista não estruturada, questionário aberto, aula de campo e o método de observação (das imagens, filmagens, gravações em áudio), que foram aplicados em quatro momentos entre os dias 02/09/2022 e 13/10/2022.

O primeiro momento foi a coleta de dados por meio de entrevista com o Cacique Carlinhos, que ocorreu no dia 02/09/2022, através de uma primeira visita à aldeia Barra de Gramame (Conde-PB). Nesse primeiro momento, a professora pesquisadora encaminhou-se à aldeia para entrevistar a liderança Carlos Batista

de Souza, cacique da aldeia Barra de Gramame, que é conhecido como Cacique Carlinhos pela comunidade e como Arapuã no movimento indígena.

A entrevista ocorreu de forma não estruturada, foi direcionada pela temática “Histórias de vida do povo Tabajara” e foi registrada por meio de gravação em áudio utilizando o aparelho celular da professora pesquisadora para posterior consulta, transcrição e retextualização, essas realizadas pela própria professora pesquisadora.

As narrativas produzidas pelo Cacique Carlinhos foram adaptadas do formato oral para o escrito como textos do gênero lendas indígenas, para serem trabalhadas na escola nas aulas de língua portuguesa, em consonância com o proposto na habilidade (EF67LP28) da BNCC.

Figura 1 - Entrevista com o Cacique Carlinhos



Fonte: arquivo da autora

O segundo momento foi a aplicação do Questionário 1, elaborado e aplicado pela professora pesquisadora no dia 04/10/2022 com os 34 alunos do 6º ano A da E.M.E.F Professora Lina Rodrigues do Nascimento. As perguntas deste questionário foram elaboradas a partir da necessidade de se descobrir o que os estudantes já conheciam sobre a etnia Tabajara. Com os dados gerados, foi possível identificar que os alunos ainda possuíam uma visão eurocentrada dos povos originários. No entanto, estes estudantes demonstraram compreender que há outras culturas valorosas e que é interessante conhecê-las. Percebemos aí a interculturalidade funcional sendo aplicada.

O terceiro momento foi a aula de campo no dia 08/10/2022, feita com os estudantes se deslocando até à aldeia. O objetivo foi minimizar as fronteiras geográficas – levando os estudantes para a aldeia – e culturais, visando alcançar a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2012), na qual o próprio povo Tabajara fala sobre seu processo de luta e bem viver. No total, foram 18 alunos dos 34 que responderam ao primeiro questionário. Foi possível perceber com a visita à aldeia que esta ação foi a primeira aplicação da interculturalidade crítica com os estudantes. A pedagogia decolonial foi aplicada neste momento de forma lúdica, com a contação das lendas de forma adequada para a faixa etária e também de forma crítica, problematizando o porquê da luta tabajara e do não reconhecimento de seu povo no território.

Na aula de campo, os estudantes puderam conhecer a aldeia e os indígenas, tiveram contato com o ritual de toré – ritual sagrado para os indígenas que envolve canto e dança em forma de reza para agradecer e também pedir força e proteção aos encantados e às forças divinas –, com as comidas típicas, as pinturas corporais, os costumes do povo Tabajara e ouviram o Cacique Carlinhos e seu filho Juscelino contarem as narrativas do seu povo.

Figura 2 - Equipe pedagógica, estudantes e indígenas na aula de campo



Fonte: arquivo da autora

O quarto momento foi a aplicação do segundo questionário que aconteceu no dia 13/10/2022 apenas com os 18 estudantes que participaram da aula de campo por conter perguntas que necessitavam da visita prévia à aldeia. As perguntas deste questionário foram elaboradas para fazer um levantamento de o que os estudantes haviam achado da visita e quais os saberes haviam sido concretizados sobre a etnia e sobre as lendas.

Ao aplicarmos o Questionário 2 e compararmos as respostas, foi possível identificar a mudança de perspectiva que os estudantes tinham antes e depois dessa visita. Os que antes tinham no imaginário uma visão estereotipada do indígena, construída pelo pouco ou nenhum contato com as tradições indígenas, após a visita já construíram um pensamento realístico do bem viver indígena tabajara. Esse pensamento do real pôde ser construído, também, ao identificarem nas lendas contadas, que eles, os estudantes e os tabajara, compartilhavam do mesmo espaço geográfico que constava nas lendas ouvidas e dos mesmos biomas, como o mangue e a mata.

Tendo feito esta constatação, a professora pesquisadora, em conjunto com alguns professores da escola, organizou o trabalho interdisciplinar sobre a temática. O trabalho interdisciplinar foi planejado na semana anterior à visita, durante uma reunião de planejamento escolar, e foi executado nas duas semanas seguintes à visita. Os professores colaboradores para esse trabalho interdisciplinar foram os da disciplina de história, que trabalhou a história de Conde, inclusive seu processo de urbanização, que é citado em algumas das lendas coletadas, e a história do povo Tabajara; artes, que trabalhou com os alunos as pinturas corporais típicas dos indígenas tabajara; ensino religioso, trabalhando a religiosidade dos indígenas tabajara como as entidades religiosas e o ritual de Toré; e língua portuguesa, que trabalhou as lendas indígenas coletadas no primeiro momento desta pesquisa.

Ao final do trabalho interdisciplinar na atividade proposta em língua portuguesa, foi possível perceber que todos os 18 alunos demonstram reconhecer a etnia Tabajara.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa análise dos dados, identificamos a importância para uma pedagogia decolonial, que visa diminuir as fronteiras sociais criadas pela colonização, de avançarmos de perspectiva intercultural funcional para a crítica, proporcionando aos nossos estudantes a troca de saberes e a problematização das desigualdades

sociais que existem em nossa sociedade. Sugerimos que isso seja feito não apenas na Escola Professora Lina Rodrigues do Nascimento, mas que ações pedagógicas decoloniais como essas sejam proporcionadas por todas as escolas da rede municipal de educação do município de Conde/PB, haja vista que a etnia é originária do município e é direito dos estudantes reconhecerem também a sua história local. Nossa proposta de intervenção foi incluir na Proposta Curricular do Município de Conde/PB de Língua Portuguesa o estudo das lendas indígenas tabajara nos 6º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, alinhado ao que sugere a BNCC na habilidade (EF67LP28). Propomos também anexar as lendas coletadas e as sugestões de atividades elaboradas pela professora pesquisadora a esse currículo como material de apoio para que os outros professores de língua portuguesa da rede municipal possam ter acesso, auxiliando em seus trabalhos. As duas ações já foram realizadas e já constam no currículo do município.

Para a continuidade do trabalho pedagógico decolonial numa perspectiva intercultural na Escola Lina Rodrigues, propomos incluir no PPP da escola o Projeto *Interconectando Saberes: Aldeia <> Escola* como permanente com aulas de campo na aldeia todos os anos, previstas no calendário escolar da escola.

Esperamos, com essas propostas, que o trabalho intercultural continue e que os estudantes e os indígenas tabajara possam compartilhar do mesmo espaço se identificando, respeitando e trocando saberes não só institucionalizados, mas do bem viver.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 26 out. 2023.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1991.

SOUZA, Juscelino Silva de. **Tabajara andou na mata**: um estudo sobre o papel dos processos técnicos no fortalecimento da identidade indígena no Litoral Sul da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2009. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. *In*: **Congresso da Association pour la recherche interculturelle (ARIC)** 2009. Florianópolis, UFSC. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 14 nov. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

CAPÍTULO 7

EXPLORANDO A AMBIGUIDADE LEXICAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

*Tatiana Ramalho Barbosa - UFPB
Mônica Mano Trindade Ferraz - UFPB*

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa, doravante LI, tem exercido um papel dominante na esfera global, especialmente no ocidente, desde a ascensão dos Estados Unidos após a segunda guerra mundial. Hoje, diversos autores (Lewis, 1993; Canagarajah, 2006; 2007) acreditam que o inglês é o principal idioma nas relações comerciais, diplomáticas e interpessoais, tornando-se uma língua franca, usada frequentemente como língua de contato entre falantes de diversos idiomas.

O ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil vem sendo incentivado há tempos através dos documentos normativos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é obrigatória a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como reflexo da LDB e em vigor a partir de 1998, também preveem a inserção de uma LE como obrigatória. No entanto, deixam clara a possibilidade de outra língua ser adotada pelas escolas, não necessariamente a LI.

Assim, os PCN orientam que a escolha da língua estrangeira a ser ensinada deveria levar em consideração as necessidades e interesses dos alunos, bem como as demandas do mundo contemporâneo e as oportunidades de intercâmbio e cooperação internacional. Além disso, os PCN destacam a importância do ensino de línguas estrangeiras como meio de desenvolver a capacidade de comunicação e de compreensão de outras culturas, ampliando a formação dos alunos.

Desde 2018, entretanto, a educação brasileira passa a ser regida de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento mantém a obrigatoriedade do ensino de LI durante as quatro séries dos anos finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, podendo outros idiomas serem ofertados de forma opcional.

Há que se ressaltar, ainda, que, apesar de não haver previsibilidade na lei, há escolas que oferecem a LI desde os primeiros anos do Ensino Fundamental ou até a partir da Educação Infantil. Contudo, a elevada quantidade de anos dedicados ao estudo desse idioma não reflete na proficiência do aluno.

Esse contraste entre tempo de ensino e proficiência pode ser explicado pela negligência às habilidades orais, com privilégio apenas à leitura, conforme preveem os PCN; e, sobretudo, pela opção metodológica dos professores que, talvez por influência da tradição gramatical de ensino de línguas, sobejamente explorem apenas uma abordagem prescritiva da gramática e de forma descontextualizada. Mesmo assim, na maioria das vezes, grande parte dos alunos podem terminar o ensino médio sem proficiência em leitura, ou até mesmo sem conhecimentos básicos da língua inglesa.

Partimos do pressuposto de que é relevante refletir sobre a inclusão de práticas que favoreçam a competência lexical e que podem dar início a uma inversão de resultados, uma vez que a compreensão e produção das quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever) estão condicionadas ao conhecimento do léxico da língua que se estuda. Assim, defendemos que, ao propor atividades focadas no aprendizado do léxico, pode haver uma melhor compreensão do idioma pelos alunos, de forma que eles possam se sentir mais confiantes para o utilizarem em situações cotidianas.

Essa visão encontra respaldo na BNCC, que propõe que a LI seja ensinada com ênfase nas “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil, 2018, p. 245). No entanto, sabe-se que o Método Gramática e Tradução se constitui como o mais antigo método de ensino de Língua Estrangeira (LE), persistindo até a atualidade (Richards; Rodgers, 1994; Brown, 2001).

Apesar de a hegemonia da gramática tradicional perdurar, abordagens recentes defendem que o ensino de LI não deve ser abordado nas atividades propostas dos materiais didáticos como mera tarefa de apropriação dos códigos linguísticos e das regras gramaticais existentes. Ao contrário, essas atividades devem servir para que o aluno assuma seu papel de agente de uma ação linguageira contextualizada buscando “usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem” (Brasil, 2018, p. 485).

Diante disso, propomos o debate sobre a importância do ensino das relações semântico-lexicais e suas implicações no processo de aprendizagem da língua inglesa e, para fins de recorte do objeto de análise, delimitamos, neste

capítulo, a ambiguidade lexical, por ser uma relação complexa e pela dificuldade de compreensão demonstrada pelo aluno.

Na próxima seção, apresentamos a abordagem lexical como uma proposta complementar à prática pedagógica no ensino de línguas, para, em seguida, trazeremos a nossa proposição de atividade com foco na ambiguidade lexical.

2 DEFININDO O EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A SALA DE AULA: A ABORDAGEM LEXICAL

Nunan (1995) alega que o uso do léxico no ensino de LE foi negligenciado durante muito tempo, especialmente nas décadas de 1960 e 1970 e só passou a ter destaque a partir da Abordagem Comunicativa. É nesse contexto que surge a Abordagem Lexical (AL), proposta inicialmente por Michael Lewis (1993), que acentua que esta teoria tem como diferencial o entendimento do léxico como aspecto fundamental da língua em uso e, conseqüentemente, seu potencial em contribuir com o ensino de idiomas.

Lewis (2000) explica que, em um determinado momento, passou a se preocupar com o que os alunos aprendiam, ao invés de centrar seus esforços em como os professores deveriam ensinar. Com isso, percebeu que a dicotomia gramática-vocabulário era ilegítima e que o papel central da gramática no ensino de LE precisava ser reavaliado (Lewis, 2000).

Assim, na AL, o léxico passa a ser trabalhado de forma contextualizada e integrada, considerando as palavras em suas relações com outras palavras, expressões idiomáticas, colocações e padrões de uso. Dessa forma, os estudantes são expostos a um vocabulário autêntico e relevante, que efetivamente é utilizado na comunicação em situações reais. Isso possibilita o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva, leitura, fala e escrita, de forma mais significativa e natural.

Os estudantes precisam aprender não apenas o significado das palavras isoladamente, mas também seu uso, formas gramaticais e pronúncia em diferentes contextos, o que pode ser conseguido com um enfoque adequado no ensino do vocabulário. Ou seja, o input a que os alunos devem ser expostos deve ser o léxico, pois, de acordo com Lewis (1993, p.vii, tradução nossa), “a língua consiste em um léxico gramaticalizado e não em uma gramática lexicalizada”.

Outrossim, acredita-se que a Abordagem Lexical valoriza o léxico como aspecto central da língua em uso e, portanto, oferece estratégias pedagógicas

eficazes para o ensino do vocabulário, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais autênticas, assim como para a formação de estudantes linguisticamente competentes e fluentes. Ressalte-se que quando se fala em “competência”, a partir dos métodos de abordagem comunicativa, refere-se à competência proposta por Hymes, que só se atinge a partir da interação social, ou seja, da comunicação com outras pessoas. Por isso, Johnson (1994, p. 192) descreve um problema que até hoje persiste nas salas de aula: “o estudante que pode ser estruturalmente competente, mas que não consegue se comunicar adequadamente.”

Nessa seara, Lewis (1993, p. 55) traz a conceituação de itens lexicais que são “unidades mínimas com certo propósito sintático”. Para o autor, os itens lexicais podem ser incluídos em categorias, tais como: palavras, multi-palavras (blocos de palavras), poli palavras (como os phrasal verbs), collocations (co-ocorrências) e expressões institucionalizadas. Nesse sentido, Oliveira (2014) ressalta que, na AL, os itens lexicais assumem um papel central na produção de sentidos e que as estruturas gramaticais devem funcionar como coadjuvantes do léxico.

Tem-se tentado, até aqui, demonstrar a relevância da contextualização do léxico, bem como trazer os conceitos da semântica lexical para práticas de sala de aula. Acredita-se ser este um ponto relevante no ensino de LE, especialmente em se tratando da língua inglesa, por se tratar de um idioma composto por um grande número de *language chunks* ou frases lexicais, em que palavras juntas adquirem sentidos diferentes de quando estão isoladas. Davis e Kryszewska (2017, p. 9, tradução nossa) definem *chunk* como “uma parceria de palavras; duas ou mais palavras que estão juntas, geralmente com uma palavra-chave, primordialmente para gerarem um significado específico. Forma e significados são uma coisa só”.

Para exemplificar, tomemos o chunk “*ota t all*”: isoladamente, as palavras teriam pouco ou nenhum sentido. Juntas, ganham vida ao significar “de jeito nenhum”, “de nenhuma forma”. Destarte, os conhecimentos da semântica lexical conscientizam os alunos para não pensarem em palavras de formas separadas, pois juntas e, dentro de um contexto específico, podem adquirir mais significações do que quando vistas isoladamente.

Percebe-se que nos materiais didáticos em LI o léxico vem sendo pouco explorado, especialmente na interpretação de textos, em que, muitas vezes, limita-se a apresentar uma lista de palavras com suas respectivas traduções, sem que haja um trabalho mais detalhado que ajude o aluno a ir além da mera decodificação das palavras.

Vejamos outro exemplo, que acontece com a palavra *blue*, geralmente ensinada apenas como sendo a cor azul. Se, no entanto, dissermos que alguém *went blue*, há uma relação com o significado da cor azul (ou, como usada em português, com a cor roxa). Contudo, se dissermos que alguém *gets the blues*, a cor está associada à tristeza, sentido totalmente inverso ao *bluebird*, usado na canção de Paul McCartney, ou ao *bluebird of happiness*, música que ficou famosa nos Estados Unidos na década de 1930 na voz do tenor Jan Peerce. Nas duas composições musicais, ver um *bluebird* traz alegria. Outras situações em que também aparece a cor azul:

- Quando uma coisa acontece *out of the blue*, significa que ela ocorre “inesperadamente”, “do nada”, como na frase “*Just out of the blue, he stood up and popped the question.*”
- Uma coisa que acontece “*once in a blue moon*” é algo muito raro de acontecer, como no exemplo: “*once in a blue moon I drink coffee. I don’t like its taste in my mouth.*”
- Usada no plural, *blues*, trata-se de um estilo musical, de raízes africanas, que surgiu no sudeste dos Estados Unidos.

Outrossim, há que se reconhecer que, além de o contexto ter um papel importante na significação das palavras, ainda pode haver a incorporação de traços semânticos cada vez que se faz um novo uso discursivo (Pietroforte; Lopes, 2021). E, nesse ponto, vale lembrar Faraco e Tezza (2016, p.36), que alertam que “as palavras só ganham pleno significado no momento mesmo em que acontecem. Só então nós saímos do ‘sinal de código’, do ‘valor do dicionário’, para a vida real do significado”. É nesse sentido que a semântica lexical pode auxiliar professores e alunos.

Ao serem expostos a atividades que os levem a uma análise semântica, os alunos podem adquirir o domínio lexical necessário que os conduzirá à competência linguística que se espera deles. Nesse sentido, defende-se, para o ensino de língua LI, um caminho de ensino do léxico como uma forma que o aluno possa:

- Reconhecer que há uma diversidade de palavras polissêmicas e que, por isso, deve ser avaliado o contexto em que elas se inserem;
- Levantar hipóteses a partir das inferências (especialmente ao recorrer aos pressupostos linguísticos presentes nos textos);
- Compreender como a noção das relações semânticas podem auxiliá-lo a ir além da mera codificação de palavras, tornando-o um usuário proficiente da língua;

- Relacionar os conhecimentos do sistema da significação para, a partir disso, concretizar a compreensão do sentido de um texto.

Nas seções subsequentes, apresentamos uma breve conceituação teórica sobre a ambiguidade lexical e uma proposta didática para o trabalho com este fenômeno semântico na sala de aula de LI.

3 CONCEITUANDO O FENÔMENO DA AMBIGUIDADE A PARTIR DA SEMÂNTICA LEXICAL: HOMONÍMIA E POLISSEMIA

Nesta seção, de cunho teórico, temos o propósito de conceituar a ambiguidade, fenômeno que ocorre quando uma palavra⁹, expressão ou sentença pode ter mais de um significado, dependendo do contexto, o que pode levar a confusões e mal-entendidos na comunicação. Presente em todas as línguas naturais, a ambiguidade é um problema que pode comprometer a clareza e a precisão dos enunciados, afetando a sua interpretação e implicando erros de julgamento. Por exemplo, em inglês, a expressão *"It's cool!"* pode significar "Que legal" ou "Está frio". Nesse caso, o que possibilita a dupla interpretação é a ambiguidade lexical, dados os diferentes sentidos da palavra *"cool"*.

Há também casos em que a estrutura sintática das frases ou a escolha e distribuição dos vocábulos numa frase pode provocar ambiguidade, nem sempre percebidas pelos estudantes de LE.

Vale ressaltar que a ambiguidade pode ainda ser utilizada de forma intencional em alguns contextos, como na literatura e na publicidade, com o objetivo de criar efeitos de sentido e provocar diferentes interpretações do texto, especialmente em gêneros textuais relacionados a humor.

Destarte, conclui-se que a ambiguidade pode ocorrer por diferentes motivos, porém nosso foco é a ambiguidade lexical, que abrange os processos de polissemia e homonímia.

9 Não traremos aqui o debate teórico no âmbito da morfologia ou da semântica acerca do conceito de "palavra". Usaremos este termo como equivalente a "item lexical", ou "vocábulo", referindo-nos a um termo isolado.

3.1 Homonímia e Polissemia

Tanto a homonímia quanto a polissemia são relações semânticas que podem prejudicar a compreensão de um enunciado, devido à ambiguidade que pode ser gerada pelos sentidos diversos que as palavras podem representar (Ferraz, 2013).

No caso da homonímia, tem-se palavras com significados distintos, mas iguais ou semelhantes na escrita ou na fonética. Exemplos de homônimos perfeitos são os vários significados de *bear* (urso, tolerar, carregar...). No entanto, quando a equivalência se dá em um dos modos, tem-se: homofonia (mesmo som, mas escritas diferentes), como em *threw*, passado do verbo jogar e *through*, advérbio que significa através; e homografia (mesma escrita, mas sons diferentes), como em *wind*, vento e *wind*, girar, dar corda (Crystal, 1988). Vejamos os exemplos a seguir:

(1) *Greg ate a whole bowl of soup.*

(2) *We like to bowl at the mall.*

Em (1) temos o substantivo “*bowl*”, que se refere a um recipiente redondo, geralmente usado para tomar sopa. Já em (2), temos o verbo “*to bowl*”, que significa jogar boliche.

Em outra vertente, temos a polissemia, que ocorre quando uma única palavra possui dois ou mais significados diferentes, mas que estão semanticamente relacionados e derivam de um mesmo sentido básico. Por exemplo, a palavra *plain*, que pode significar simples, óbvio, claro, sem enfeites. Para Crystal (1988), a maior parte do léxico da língua inglesa é polissêmica, o que resulta em uma economia de palavras.

Através do contexto em que uma palavra polissêmica é utilizada, os falantes podem inferir o sentido correto a partir das pistas linguísticas, como informações sobre o contexto situacional, a co-ocorrência de palavras, a entonação e a intenção comunicativa do falante. Isso demonstra como a polissemia está intrinsecamente ligada à natureza dinâmica e contextual da linguagem.

(3) *We gathered the woods to light the fireplace.*

(4) *She was walking in the woods when she fell and hurt her foot.*

“*The woods*”, nas sentenças (3) e (4), têm sentidos diferentes, mas relacionados entre si. Em (3), “*woods*” refere-se aos troncos de árvores (ou pedaços deles) que foram juntados para acender a fogueira. Já em (4), “*woods*” se refere a uma área com árvores, um bosque, uma pequena floresta.

A polissemia desempenha um papel fundamental na economia e flexibilidade da linguagem, permitindo aos falantes uma ampla gama de possibilidades de comunicação, além de estar intrinsecamente ligada ao contexto em que ocorre. A ocorrência da polissemia é observada em diferentes línguas ao redor do mundo, evidenciando a sua natureza universal na linguagem humana. Vejamos mais um exemplo em LI:

(5) *Evangeline called the hotel to book a room.*

Nesse enunciado (5), “book”, vocábulo normalmente conhecido pelo substantivo “livro”, assume a função de verbo e significa “reservar”, que nada mais é do que “anotar em um livro”, ou pelo menos era assim que se reservava um quarto de hotel antigamente. Hoje, a grande maioria dos lugares utiliza um registro digital, mas a ideia ainda é a mesma.

Por outro lado, a palavra “lie”, nas sentenças abaixo (6) e (7), tem mesma escrita e pronúncia, porém sentidos totalmente diferentes, bem como não há relação entre as duas ocorrências, que inclusive são dois verbos e possuem formas de passado e particípio.

(6) *Ann likes to lie in the sun during the spring.*

(7) *Robert would never lie to his wife.*

Podemos perceber que a diferença entre homonímia e polissemia está na relação semântica entre os sentidos das palavras. A homonímia refere-se a palavras diferentes que possuem a mesma forma gráfica ou fonética, sem relação semântica entre si, enquanto a polissemia refere-se a uma única palavra que possui múltiplos sentidos relacionados entre si.

Existem diferentes estratégias para lidar com a ambiguidade no âmbito da semântica, tais como a especificação do contexto, a definição de termos, a utilização de expressões mais precisas e a clareza na estruturação dos enunciados. No entanto, consideramos essencial conscientizar os alunos da existência tanto da polissemia quanto da homonímia, além de observarem o contexto em que o enunciado é utilizado, visto que o significado de uma palavra ou expressão pode variar de acordo com a situação em que é utilizada.

4 EXPLORANDO A AMBIGUIDADE EM SALA DE AULA

Este estudo é parte da dissertação de mestrado¹⁰, que traz, em seu texto completo, uma análise de livro didático, seguida de propostas metodológicas, abrangendo seis relações semântico-lexicais.

Como ajuste ao propósito deste livro e como recorte da pesquisa, optamos pelo foco na proposta didática, e, como já explicitado, delimitamos nossa discussão a uma relação semântico-lexical: a ambiguidade. O intuito é dialogar com os professores da área de forma a estimulá-los para o ensino do léxico.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa intervencionista, que buscou soluções para problemas em um contexto específico, neste caso, a sala de aula de língua inglesa. É, portanto, um estudo descritivo sob o paradigma qualitativo.

Para Bortoni-Ricardo (2008), ao pesquisar as próprias práticas de ensino, o professor estará caminhando para o aperfeiçoamento profissional. Cientes de que a elaboração das práticas de sala de aula deve ser um ritual do docente, que, continuamente, deve buscar a reflexão e a refeitura de suas aulas, sugerimos aqui duas propostas didáticas para trabalhar a ambiguidade lexical nas aulas de LI.

Partindo da defesa do uso tanto da homonímia quanto da polissemia em situação didática, selecionamos dois gêneros multimodais de forma a estimular a compreensão da natureza dos fenômenos citados em textos presentes no dia a dia dos alunos.

O primeiro exemplo trata de uma *comic strips* (tira cômica), sempre muito presente em provas nacionais, a exemplo do Enem. Para Mendonça (2002), há dois tipos de tiras: as de piada e as de episódios.

No entanto, o autor frisa que, em ambas, o humor está quase sempre presente, especialmente dando a possibilidade de dupla interpretação. É nesse ponto que entra a ambiguidade.

Vejamos a tira a seguir:

10 Título da dissertação: *A abordagem do léxico no ensino de língua inglesa: relações semântico-lexicais em materiais didáticos*, apresentada e aprovada, em 2023, pelo Mestrado Profissional de Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba.

Figura 1: Tira ilustrativa



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/299770918945171888/>

Em um primeiro momento, podemos observar a ambiguidade mais aparente, que se dá pela polissemia da palavra “spoiled” (estragado), que, em inglês, pode ser usado tanto para comidas que não servem mais para serem comidas, quanto para crianças “estragadas” pelos pais e que fazem tudo o que querem. No entanto, observamos também no primeiro quadrinho a possibilidade de uma ambiguidade, visto que a caixa de leite ameaça fazer birra (*tantrum*), caso eles não o bebam naquele momento. A intimidação pode estar acontecendo porque o leite sabe que sua data de validade se aproxima e por isso precisa ser bebido imediatamente.

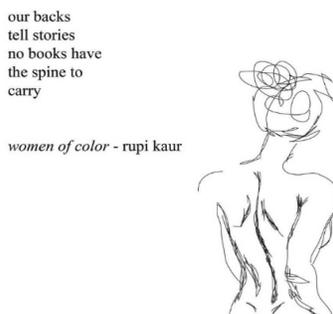
Diante deste texto, o professor deve levar os alunos à compreensão lexical a partir de questionamentos como: 1) Sabemos que uma caixa de leite é um objeto inanimado, mas, no contexto da tirinha, ele é personificado. O que ele ameaça fazer, caso não seja bebido? 2) Em qual estágio da vida as pessoas, normalmente, “*throw a tantrum*”? 3) Você já comeu alguma spoiled food? 4) Além da comida, o que mais pode ser “spoiled”? Qual palavra tem dupla interpretação e provoca o humor na tira?

Sabe-se que o processo de leitura de um texto depende não só da decodificação das palavras, mas também das inferências que se podem fazer através delas. Por isso, é importante que o professor leve para a sala de aula textos em que a ambiguidade esteja presente, de forma a alertá-los para todas as suas possibilidades.

Vejam agora um exemplo com outro texto multimodal: um instapoema de Rupi Kaur. Trata-se de um gênero relativamente novo, mas que vem ganhando popularidade entre o público jovem. De acordo com Sales e Barbosa (2022), os instapoemas geralmente têm conteúdo impactante e apresentam histórias pessoais, o que traz identificação entre os leitores e os poetas. Nem toda ins-

tapoesia é multimodal, mas Rupi tem se destacado exatamente por misturar textos e imagens, como no exemplo a seguir:

Figura 2: Mistura entre texto e imagem



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/rupikaur_/

Vemos que o instapoema é composto por palavras e imagens que se complementam no estabelecimento de sentido. No texto, aparece a palavra “*spine*”, palavra mais comumente usada no sentido de coluna, espinha dorsal, como a que é representada pelo desenho das costas da mulher. No entanto, “*spine*” também pode significar a lombada (parte que sustenta) de um livro, que é a “*spine*” a que ela se refere nos versos.

É interessante estimular o pensamento crítico dos alunos suscitando-os a responderem perguntas como: que histórias “as costas” deles têm a contar? Qual o significado de “*women of color*”, presente logo abaixo do poema? Além da palavra polissêmica “*spine*”, há algumas inferências que os alunos podem perceber no poema, ao conhecerem sua história? Se possível, acessar o site da poeta indiana Rupi Kaur: www.rupikaur.com, ou deixá-los pesquisar na internet sobre a autora e conhecer sua história de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos retratar como a ambiguidade lexical pode trazer dificuldades de compreensão por parte dos alunos de língua inglesa, em especial os iniciantes.

Elaboramos uma proposta com duas atividades com gêneros multimodais diferentes: tira cômica e instapoema, com o intuito de estimular os alunos às práticas de letramento propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Diante do exposto, esperamos poder contribuir com o trabalho dos professores que estão em sala de aula, por considerarmos a importância do ensino das relações semântico-lexicais, tópico a ser inserido no conteúdo programático quando se opta pela metodologia da Abordagem Lexical.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Tatiana R; SALES, Laurênia Souto. Poetry in digital times: a didactic proposal for the use of instapoetry in the EFL context. **International Journal of English Linguistics**; V. 12, N. 4; 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 28 dez. 2022.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy. San Francisco, Longman, 2001.

CANAGARAJAH, Suresh. **Toward a writing pedagogy of shuttling between languages**: learning from multilingual writers. College English, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, n.91, 2007. p. 923-939.

DAVIS, Paul; KRYSZEWSKA, Hanna. **The company words keep**: Lexical chunks in Language teaching. Delta Publishing, 2017

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. Petrópolis/Rj: Vozes, 2016.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. HOMONÍMIA OU POLISSEMIA? Contribuições da semântica lexical para a organização de dicionários. In: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabíola (org.) **Léxico e gramática: novos estudos de interface**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

JOHNSON, Keith. Communicative Approaches and Communicative Processes. In: BRUMFIT, C; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.

LEWIS, Michael. **The lexical approach**. The state of ELT and a way forward. Londres: Language Teaching Publications, 1995.

NUNAN, David. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. Phoenix ELT, 1995.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphin; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. IN: Fiorin, José Luiz (org.) **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2021.

RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CAPÍTULO 8

A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA TRELLO NA PRODUÇÃO COLABORATIVA DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO CIENTÍFICO NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

*Cintya Jiminni Brito da Silva - UFPB
João Wandemberg Gonçalves Maciel - UFPB*

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo relata a nossa experiência acerca da utilização da ferramenta Trello¹¹ na produção textual colaborativa do gênero artigo científico na 3ª série do Ensino Médio, fruto de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da UFPB.

O estudo teve como objetivo geral relatar a experiência, dos autores, em relação à utilização da ferramenta Trello para a construção do artigo científico de forma colaborativa por alunos da 3ª série do ensino médio, mediante o uso das tecnologias digitais contemporâneas.

A definição de tecnologia para algumas literaturas soa como algo dissociado da prática humana. Atividades cotidianas como ler, trabalhar, divertir-se e comunicar-se com pessoas distantes em curto espaço de tempo estão presentes de forma natural, assim com as atividades que envolvem o uso da tecnologia não seriam diferentes. Se isolarmos o termo “tecnologia”, segundo Lévy (2010, p.22, grifo nosso), “enfatizaríamos a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria”. Dessa forma, é importante compreendermos que, assim como as relações humanas são atividades indissolúveis dos suportes que as auxiliam na materialização, por conseguinte, a tecnologia faz parte dessa interação.

11 A Trello é um sistema de quadro virtual para gerenciamento de tarefas que segue o método “kanban”, muito usado no desenvolvimento com Scrum (metodologia de planejamento de projetos). Disponível em: <https://canaltech.com.br/>. Acesso em: 7 out. 2023.

A tecnologia não pode ser configurada, para muitos, como “ação de impacto”. Lévy (2010, p.22) assevera que:

é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial- das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

É cultural em nossa sociedade setorizar a dinâmica das relações cultural, social e tecnológicas. No entanto, a tecnologia é produto dessas relações. O conceito de tecnologia não pode estar atrelado ao “fenômeno de impacto” como algo que surgiu sem o conhecimento e sem a produção humana. Faz-se necessário compreender, segundo Lévy (2010, p.22), que a “distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual”. É importante considerar que as tecnologias acontecem de forma integrada com a sociedade e devem ser acompanhadas dada a velocidade com que as informações, os comportamentos e as práticas acontecem.

Com relação à utilização das tecnologias para aquisição do conhecimento, Moran; Masetto; Behrens (2000, p.32) asseveram que “uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, as lúdicas, as corporais”, sendo essas o resultado das ações da sociedade e da produção de conhecimento.

Reportando esse cenário para Educação, Moran; Masetto; Behrens (2000, p.32) destacam que:

o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los.

É importante cada profissional integrar as diversas tecnologias à sua área de aprendizagem e a utilizar de forma a estimular e a motivar os estudantes em seu cotidiano. Para os autores (2000, p.32), “cada docente pode encontrar sua

forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”.

Diante de tal contexto, Kenski (2014, p. 18), afirma que:

a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamento. A ampliação e a banalização de uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

Quanto à utilização das tecnologias digitais, por conseguinte com o advento da internet, os textos ganharam formatos variados e a rede possibilitou maior alcance sob diversas fontes de leitura e de informação em diferentes momentos de cada geração da sociedade. Conforme Santos, Gross e Spalding (2017, p.3):

essas mudanças permitiram novas interações com o texto disposto na tela, tais interações, mais próximas e, perceptíveis ao autor, serviram também para desafiá-lo a elaborar materiais que colaborem ainda mais para a fluidez desse processo.

Em relação à escrita com o uso da tecnologia, Santaella (2007, p. 294) acrescenta que “o século XX foi o século da coexistência, da convivência e das misturas da escrita com a imagem.” Essa se manifesta como forma de interação social, dado o avanço da tecnologia. Bazerman; Hoffnagel (2007, p. 110) reiteram que “o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos relacionamentos e cooperação com outras pessoas [...]”.

Não seria diferente com o conceito de letramento, quando estendemos para o que se compreende por letramento digital e letramento acadêmico, por exemplo. Nesses, podemos perceber o leque de possibilidades referentes a esses conhecimentos.

Na era globalizada por nós vivenciada, não cabe mais obter informações, adquirir conhecimentos de forma isolada sem conexão com novas realidades e com outras culturas. Podemos, portanto, reportar ao processo da globalização, que é uma realidade que ganhou força desde a década de 1990 aos dias atuais, em que as relações sociais vêm produzindo conhecimento interativo e compar-

tilhado, devendo ser mais colaborativo entre as comunidades, incluindo as mais vulneráveis. De acordo com Santos (2008, p.33),

com a globalização e por meio da empiricização da universalidade que ela possibilitou, estamos mais perto de construir uma filosofia das técnicas e das ações correlatas, que seja também uma forma de conhecimento concreto do mundo tomado como um todo e das particularidades dos lugares, que incluem condições físicas, naturais ou artificiais e condições políticas.

Para melhor compreensão na sociedade, quanto à formação do indivíduo e sua relação com o espaço, depende de como esse atua no espaço que vive. Essa atuação não se dá de forma totalmente independente. Quando atrelamos esse pensamento ao que viemos discorrendo em relação às práticas de letramento, essas estão associadas à aprendizagem conectada ao espaço e à realidade em um todo globalizado.

Por esta razão, um evento de letramento, conforme Kleiman (2005, p.23),

envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, [...], em prol de interesses, de intenções e de objetivos individuais e de metas comuns.

Diante disso, ser em essência colaborativo. As formas de construção de conhecimento exigem que saibamos compreender as diversas interações promovidas de acordo com cada realidade em sala de aula, a fim de promover o suporte necessário para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

À medida que a utilização da tecnologia digital vai se expandindo, mais se aproxima para promover suporte à aprendizagem e a dinâmica no espaço escolar torna-se mais atrativa. Assim, conforme reiteram Bacich; Moran (2018, p.2), “a aprendizagem é ativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples a níveis mais complexos de conhecimento.” Dessa forma, os estudantes estarão mais estimulados a exercer sua autonomia para construção de sua aprendizagem e desenvolver habilidades de interação com diferentes grupos sociais e a utilizar melhor seu tempo e o espaço para construção do saber.

Dentre diversas possibilidades da utilização das tecnologias, dentre essas, as metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem, destacamos

a ferramenta Trello como uma ferramenta colaborativa para construção textual de artigo científico.

O objetivo deste estudo é relatar a experiência, dos autores, em relação à utilização da ferramenta Trello para a construção do artigo científico de forma colaborativa por alunos da 3ª série do ensino médio. Como objetivos específicos, buscamos: Verificar como os estudantes construíram as etapas do artigo científico de forma colaborativa por meio da utilização da ferramenta Trello; Identificar, no processo de produção do texto, se e de que modo as instruções ministradas pela professora influenciaram na interface da ferramenta Trello junto aos estudantes; Averiguar qual a percepção dos alunos e da docente (preservando a identidade social e cultural dos participantes) acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula e, de modo particular, acerca da produção do artigo científico na ferramenta Trello.

O estudo está situado nos preceitos de Bortoni-Ricardo (2019), por meio de embasamentos quali-quantitativos e aos pressupostos de Creswell (2021) e de Lakatos e Marconi (2003). Todas as etapas da construção do artigo na ferramenta Trello foram desenvolvidas com a participação dos grupos de estudantes selecionados e a professora de Língua Portuguesa. Ao final do processo, percebemos a funcionalidade colaborativa e a adaptação da Ferramenta Trello quanto recurso pedagógico utilizado pelos estudantes e pela professora.

A metodologia utilizada permitiu que os grupos de estudantes pudessem construir os artigos científicos, visualizando e compreendendo o processo de escrita científica de forma sequenciada. Quanto aos aspectos estruturais, o capítulo se subdivide em três seções e subseções. Na primeira seção, destacamos a introdução. Na segunda seção, apresentamos a compreensão e a funcionalidade da ferramenta Trello e sua interface; como subseção, abordamos a Trello como Ferramenta virtual não exclusiva à aprendizagem (FVNexA) para o ambiente escolar. Na terceira seção, destacamos o relato da intervenção metodológica com as subseções, enfatizando a população participante e o período do estudo; processo da aplicação das etapas da construção do artigo científico pelos estudantes; além disso, discorreremos sobre a análise dos dados coletados e os resultados alcançados. Por último, as considerações finais.

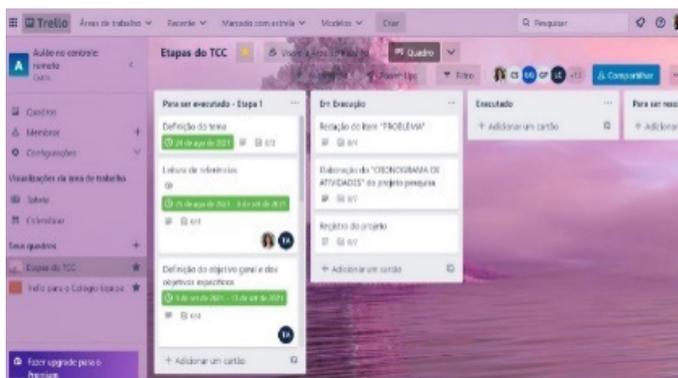
2 COMPREENDENDO A INTERFACE DA TRELLO COMO UMA FERRAMENTA COLABORATIVA PARA CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE ARTIGO CIENTÍFICO

A Trello “funciona como um painel de gerenciamento de projetos e permite personalizar os fluxos de trabalho para uso pessoal ou de uma equipe” (Trello, 2022, *online*).

Sua estrutura toma por base o método Kanban¹² que dispõe de listas ou colunas. Nessas, encontramos as tarefas a serem executadas, servindo, inclusive, para guiar nas produções de quaisquer gêneros textuais, no nosso estudo, o artigo científico.

Na interface da Trello, as listas estão dispostas da seguinte maneira: “Para ser executado”, “Em execução” e “Executado”, cujo formato serve para orientar e alinhar todos os membros de uma equipe para um trabalho colaborativo.

Figura 1 – Quadro da Trello. Etapas do TCC



Fonte: Os autores, pesquisa de campo, 2021.

De acordo com a figura 1, no interior das listas, dispomos dos cartões nos quais podemos inserir os conteúdos desejados com a descrição dos comandos

12 **Kanban:** O método **Kanban** é um sistema que utiliza cartões de cores diferentes ou tamanhos diferentes para designar e especificar tarefas. Dessa forma, aprimora-se a administração a partir de cartões de sinalização para controle de fluxos. Assim, sabem-se quais tarefas precisam ser feitas, estão sendo feitas e as que foram concluídas. (Grifo nosso). Disponível em: <https://blog.egestor.com.br/kanban/>. Acesso em: 10 out. 2023.

para execução das tarefas e das etapas. Em cada lista, podemos formar inúmeros cartões de acordo com a necessidade dos usuários.

2.1 Trello: da ferramenta corporativa à Ferramenta Virtual Não exclusiva à Aprendizagem (FVNexA)

A Trello é uma ferramenta digital contemporânea proveniente do ambiente corporativo, utilizada em empresas para gerenciar tarefas e variados tipos de projetos. Além disso, permite o monitoramento e o fluxo das atividades que estão sendo realizadas. Pensamos em sua utilização como recurso pedagógico, embora não tenha sido criada para essa finalidade. Entretanto, em nosso estudo, avaliamos sua inserção na categoria de Ferramenta Virtual não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA) para o cotidiano de sala de aula. Conceituando o que se compreende por ferramentas, Matos (2020, p.16, grifo nosso) certifica que:

ferramenta" [...], é o que admite todo tipo de objeto, ação, procedimento, dentre outros, possa ser observado como instrumento de uso real ou potencialmente real, *in loco* ou não, é uma ferramenta.

Assim, podemos estender o conceito para as ferramentas virtuais que estão longe de serem "materializadas" no ciberespaço, pois a ferramenta virtual é algo observável, porém "não palpável". Ao observarmos e correlacionarmos as características da Trello baseada numa metodologia, compreendida, em nosso estudo, pedagógica, experimentamos o seu funcionamento com a construção de um artigo científico e decidimos fazer dela um aparato para fins didáticos.

Entretanto, segundo Matos (2020, p.22), "grosso modo, as FVNexAs, (Grifo nosso) seriam aquelas que emergem no campo do ensino/aprendizagem, mesmo tendo sido criadas desprovidas de função educacional explícita."

O autor (2020, p.22) acrescenta que é

compreensível afirmar que as ferramentas que nos interessam são aquelas que surgem da ação do profissional que por motivos diversos considera que um determinado Item¹³Net,

13 Para Matos, (2020, p.10), um "ItemNet [...]" conjunto composto de: aplicativo, site, fórum, blog, rede social e tudo mais que possa servir de matéria prima para uma ferramenta virtual", ainda segundo o autor (2020, p. 10), "definimos como ItemNet (para singular ou plural): o(s) ItemNet. [...] Todos são suscetíveis a serem utilizados como ferramentas virtuais eficientes".

imerso no ciberespaço, possa ser utilizado como dispositivo pedagógico [...].

Para tanto, a ação docente, quando na utilização de qualquer dispositivo virtual, precisa ser direcionada e conduzida à aprendizagem objetivada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os instrumentos metodológicos em nosso estudo consistiram na utilização da ferramenta Trello para construção e o acompanhamento no processo produção dos artigos científicos, como também a aplicação de dois questionários *online*, um para os grupos A e B de estudantes participantes e o outro para a docente de língua portuguesa.

3.1 População participante e período do estudo

Para participar de nosso estudo, foram convidados dois grupos de estudantes das 3^a séries do ensino médio de dois cursos técnicos (Desenvolvimento de Sistemas e Design de Interiores) e a professora de língua portuguesa. A participação dos estudantes para execução da pesquisa ocorreu no período entre agosto e setembro de 2021.

Etapa 1. Acesso à plataforma Trello

Para acompanhamento do processo de construção dos artigos científicos, os estudantes foram orientados a baixar a Trello nas lojas de seus aparelhos móveis ou iniciar um cadastro na versão gratuita pelo computador. Após o cadastro, os estudantes participantes da pesquisa criaram seus quadros que foram divididos em quadro do grupo A e quadro do grupo B, em que cada representante pôde incluir a professora de língua portuguesa e os pesquisadores para orientações da atividade e o acompanhamento do processo de construção, respectivamente.

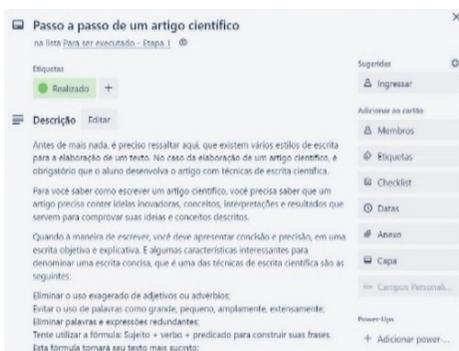
Etapa 2. Dos questionários

Para o levantamento de dados, aplicamos, ao final do processo de escrita do artigo científico pela Trello, dois formulários: *Google Formulário 1*, para os grupos A e B, contendo 10 perguntas objetivas; e o *Google Formulário 2*, para a professora de língua portuguesa, contendo 8 perguntas objetivas. Esse objeto de análise foi estruturado para que os participantes de nosso estudo pudessem contribuir com suas impressões quanto à utilização da Trello para produzir os textos científicos.

3.2 Descrição da utilização da ferramenta Trello como metodologia para produção do artigo científico

Para iniciar a aplicação de nosso estudo, agendamos com a professora de língua portuguesa e com os estudantes a exibição de um tutorial sobre o uso da ferramenta por meio de uma videoconferência e posteriormente as devidas orientações inseridas pela professora na interface da ferramenta Trello, conforme figura 2.

Figura 2- Lista 1 “Para ser executado”: Passo a passo do artigo



Fonte: Os autores, pesquisa de campo, 2021.

Nesta etapa, conforme a figura 2, os grupos A e B acessaram as orientações da lista “Para ser executado” que contém os passos para elaboração de um artigo científico, incluindo instruções para técnicas de desenvolvimento da escrita científica, assim como aconselhamento para evitar alguns excessos. Depois de uma leitura cuidadosa, os grupos pontuaram a relevância das informações dessa descrição.

Após todos inseridos em seus quadros, as equipes puderam seguir para a estrutura de construção do artigo científico disposta nas listas e oferecida nos cartões da ferramenta. Nela, os estudantes puderam gerenciar as tarefas indicadas e acompanhar o fluxo dos seus projetos. Dessa forma, tanto a professora quanto os grupos de estudantes visualizaram a evolução do processo de construção dos seus textos.

Para fins de exemplificação, recortamos dos artigos científicos a “Introdução” (grupo A) e o “Objetivo geral” (grupo B).

Figura 3 - Introdução



Fonte: Os autores, pesquisa de campo, 2021.

Transcrevemos a seguir o trecho referente à introdução do **grupo A:**
Introdução

“De um lado, um cenário evidente de exclusão digital, que veio a se propagar com a chegada da pandemia da Covid-19, [...] **Ainda assim, ressaltam-se os impactos vivenciados na vida desses jovens, dentre eles, a falta de acessibilidade à internet e as tecnologias de informação e comunicação (TICS), ganhando destaque, para muitos, para o analfabetismo digital que ganha força durante o isolamento social.**”

Figura 4 - Definição dos objetivos geral e específicos



Fonte: Os autores, pesquisa de campo, 2021.

Transcrevemos a seguir o trecho referente aos Objetivos geral e específicos do **grupo B**:

[...] **“O objetivo do trabalho é identificar o que levou os estudantes entrevistados à exclusão ou inserção nas vivências tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem e seu cotidiano, observando e analisando as características dos mesmos.”** Podemos perceber, neste fragmento do artigo do grupo B, que as orientações da professora pelo *checklist*, na figura 4, refletiram numa escrita mais direcionada e otimizada pela equipe na construção dos objetivos.

Nas figuras 3 e 4, no cartão “Introdução” e no cartão “Objetivos geral e específicos”, os estudantes dos grupos A e B foram orientados sobre o que deveria compor a introdução e os objetivos de um artigo científico. Desde a contextualização, a apresentação dos objetivos geral e específicos, a explanação do marco teórico, parágrafo de apresentação dos capítulos ou seção, até a organização geral do artigo.

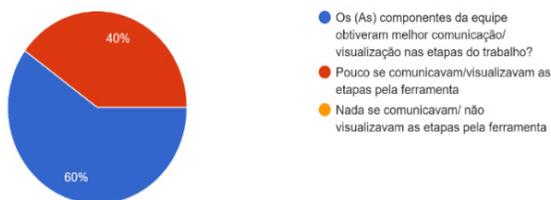
3.3 Análises dos dados coletados

A partir da aplicação do formulário *Google* para os grupos de estudantes e para professora de língua portuguesa, avaliamos em nosso estudo como se deu o processo de construção da escrita de um artigo científico por meio da ferramenta digital Trello, nas etapas dos trabalhos dos estudantes. Analisamos, nos gráficos 1 e 2 a seguir, o percentual das respostas em dados estatísticos.

Gráfico 1: Processo colaborativo e participativo da equipe (estudantes)

Com relação ao processo colaborativo e participativo dos (as) componentes da equipe por meio da ferramenta Trello, quais foram suas impressões?

10 respostas



Fonte: Os autores, pesquisa de campo, 2021.

A terceira questão do formulário, gráfico 1, refere-se ao processo colaborativo entre os componentes da equipe. Nos dados, podemos perceber que 60%

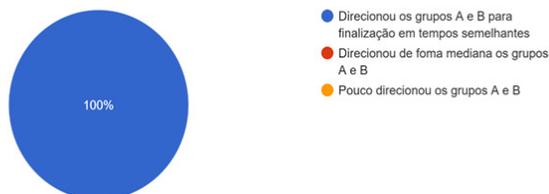
dos membros das equipes obtiveram melhor comunicação entre os componentes do grupo. Entretanto, 40% dos participantes do grupo sentiram dificuldades de visualizar os comandos e/ou as orientações entre os próprios participantes, à medida que o texto era construído.

Esse resultado nos leva a refletir sobre quais fatores influenciariam a comunicação dos estudantes no quadro de cada equipe, já que todas as informações adicionadas na Trello são notificadas e encaminhadas para o e-mail de cada participante.

Gráfico 2- Direcionamento organizacional da ferramenta para construção das etapas (professora)

Você acompanhou as etapas da construção do artigo científico com estudantes que utilizaram a Trello. Em relação à organização, à colaboração e à otimização do tempo, a ferramenta:

1 resposta



Fonte: Os autores, pesquisa de campo, 2021.

O gráfico 2 traz uma equiparação de construção de artigo em tempos semelhantes. As duas equipes não ficaram muito distantes em relação à finalização dos prazos.

A aplicação dos questionários proporcionou coletar momentos de reflexão sobre o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, em que o foco principal foi a elaboração das etapas do artigo científico pelos estudantes e como recurso pedagógico digital, com a finalidade de aperfeiçoar, motivar e desenvolver as habilidades e as competências para o letramento digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa abordagem evidenciaram a funcionalidade colaborativa e a adaptação da Ferramenta Trello como recurso pedagógico utilizado pelos estudantes e pela professora. A metodologia utilizada permitiu que os grupos

de estudantes pudessem construir os artigos científicos, visualizando e compreendendo o processo de escrita científica de forma sequenciada.

A estrutura elaborada com as orientações da professora nas descrições e nos *checklists*, na interface da ferramenta, possibilitaram o norteamento das ações de acordo com a responsabilidade de cada componente para execução. Apesar de o trabalho ter sido realizado com dois grupos com temas de artigos distintos, a influência da ferramenta sobre as equipes se equiparava nas ações.

Tomando por base a BNCC, 2018, destacamos a compreensão e a utilização da tecnologia digital no ponto de vista crítico-reflexivo no contexto temático dos assuntos abordados, bem como o acesso e a difusão das informações, a produção de conhecimento, a resolução de problemas e o exercício do protagonismo no convívio coletivo. Assim, percebemos que a ferramenta Trello como suporte utilizado pela professora, com os estudantes, permitiu potencializar as habilidades no processo de desenvolvimento do letramento digital.

Diante do que vislumbramos no estudo ora realizado, no desenvolvimento das atividades vivenciadas com os estudantes da escola pública e com a professora de língua portuguesa, destacaram-se o letramento e o letramento digital por meio da ferramenta tecnológica Trello, de modo que a utilização da ferramenta pela professora e pelos estudantes adquiriu um papel relevante para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.) **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. John Creswell, J. David Creswell. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. *E-Book Kindle*. Título original: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Título original: Cyberculture. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATOS, Denilson P de. **FVNexA**: ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de covid-19. Editora UFPB. João Pessoa, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>. Acesso em: 07 set. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos Tarcisio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Letícia Granado; SPALDIN, Marcelo. Conexões entre letramento digital e literatura digital. **Linguagem em foco**: Revista do programa de pós-graduação em linguística aplicada da UECE. v. 9, n. 1, ano 2017 - volume temático: novas tecnologias e ensino de línguas. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1544/1319>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TRELLO: como usar para otimizar a gestão dos seus projetos. **Neon Foca**. Disponível em: <https://neon.com.br/aprenda/empreender/como-usar-trello/>. Acesso em: 22 set. 2022.

CAPÍTULO 9

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Simone Conceição de Lima Amorim - UFPB

Jailine Mayara Sousa de Farias - UFPB

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, temos vivenciado avanços nas políticas de inclusão escolar advindas da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei Federal n. 13.146/2015), bem como da Lei Berenice Piana (Lei Federal n. 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Com isso, o número de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular tem aumentado de forma significativa. No Brasil, de acordo com o último Censo Escolar, em 2022, foram matriculados na educação especial 429.521 estudantes com autismo (INEP/Brasil, 2023). Porém, ainda parece haver um descompasso no que diz respeito à formação docente e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas básicas.

Nesse contexto, considerando de forma específica a inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de língua inglesa (LI), este trabalho busca refletir sobre o potencial das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) para o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas. Apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento, com intuito de oferecer contribuições para novos estudos tendo como foco a implementação de práticas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes dentro do espectro autista.

Os nossos objetivos são: i) Discorrer sobre o processo de inclusão de alunos com TEA e os desafios no ensino de Língua Inglesa; ii) Discutir sobre o papel da formação docente (inicial e continuada) no processo de inclusão, a partir do uso de TDICs; e iii) Refletir sobre intervenções pedagógicas, mais especificamente utilizando as TDICs, como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem de LI para alunos com autismo.

Considerando tais objetivos, este capítulo está organizado em três seções principais. Iniciamos apresentando algumas considerações sobre o TEA e a inclusão de alunos no ensino regular. Em seguida, discorremos sobre os desafios da formação docente e do ensino de língua inglesa para estudantes diagnosticados com o transtorno. Por fim, discutimos o potencial das TDICs no desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de inglês nesse contexto, oferecendo algumas sugestões que podem auxiliar os professores em suas práticas.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O TEA E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO

Estima-se que 1% da população mundial tenha o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou seja, mais de 70 milhões de pessoas no mundo, com uma prevalência estimada por organismos internacionais de 1 caso para cada 100 crianças (Organização Mundial da Saúde, 2023). No Brasil, esse número é estimado em dois milhões, porém obter-se-á dados oficiais a partir dos resultados do Censo Demográfico 2022, revelando quantas pessoas com diagnóstico de TEA vivem no nosso país.

Nas últimas décadas, foram criadas leis que garantem os direitos de pessoas com TEA, como, por exemplo, a Lei Berenice Piana, que institui a Política de Proteção dos Direitos de pessoas com TEA, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, porém ainda há muito o que avançar nas discussões em relação à efetiva inclusão dessas no campo educacional. Ainda que observemos progressos nas leis que garantem os direitos da pessoa com TEA e seus reflexos em campanhas, filmes e programas de TV que dão visibilidade e nos fazem refletir sobre o transtorno e sobre o processo de inclusão nos mais diferentes espaços sociais, dentre eles o escolar, ainda existe um estigma social resultante de uma coleção de ideias pré-concebidas e estereótipos em relação às pessoas diagnosticadas com o TEA.

Muitas dessas concepções equivocadas envolvem a crença de que esses indivíduos vivem em um estado de isolamento, presos em um mundo particular e limitado. Essas concepções frequentemente desconsideram a diversidade e a riqueza das experiências das pessoas com TEA e revelam um olhar estreito e alienado (Barbosa, 2012), criando um estigma social que pode limitar suas oportunidades e sua inclusão na sociedade. Essas crenças perpetuam a discriminação, dificultam a aceitação e a integração social desse grupo, e resultam

na propagação de preconceito social, marginalização e exclusão das pessoas com TEA.

É fundamental compreender que o Transtorno do Espectro Autista é vasto e heterogêneo, abrangendo uma ampla gama de habilidades e desafios. A desconstrução desses estereótipos requer esforços interdisciplinares e envolve não apenas as próprias pessoas com TEA e suas famílias, mas também profissionais da saúde e da educação, a mídia e a comunidade em geral, no sentido de promover uma mudança profunda na mentalidade da sociedade e a promoção de uma maior conscientização e educação sobre o TEA. Apenas com essa conscientização, podemos criar uma sociedade mais inclusiva e acolhedora, na qual as pessoas com esse transtorno sejam valorizadas por suas habilidades e individualidades e incluídas na sociedade.

O autismo caracteriza-se como um transtorno global do neurodesenvolvimento que se revela na primeira infância, antes dos 3 anos de idade, e perdura por toda a vida, embora o diagnóstico possa ser feito em idades mais avançadas, especialmente em casos de formas mais leves da condição (Barbosa, 2012). Fernandes (2023) explica que o TEA não é uma doença, mas caracteriza-se por distinções inatas no cérebro relacionadas à percepção, à afetividade e a elementos psicomotores. A autora ainda ressalta que “o TEA é intensamente moldado pelo ambiente que o acolhe” (p. 15), envolvendo fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais.

O autismo é definido como um transtorno neuropsiquiátrico complexo que afeta as áreas de desenvolvimento do cérebro relacionadas ao comportamento, à comunicação, às habilidades sociais e aos padrões de interesses e atividades. O perfil cognitivo das pessoas com autismo é heterogêneo e elas processam e respondem de modo diferente às informações do mundo externo (Pontis, 2022). Assim, o transtorno é caracterizado por déficits na interação social e na comunicação, juntamente com padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades. A extensão e a intensidade desses déficits variam amplamente, formando um “espectro” de sintomas que podem se manifestar de maneiras diferentes em cada indivíduo.

O diagnóstico do TEA é baseado em critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)¹⁴, uma classificação

14 O DSM é um manual diagnóstico e estatístico elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, utilizado para definir o diagnóstico de transtornos mentais. Sua última revisão (DSM-5) foi realizada em 2013. (Pontis, 2022).

internacionalmente reconhecida de transtornos mentais. A realização de uma avaliação diagnóstica abrangente, que inclua observação clínica, histórico de desenvolvimento e, em muitos casos, avaliações neuropsicológicas é essencial para garantir um diagnóstico preciso e individualizado. Sobre os graus ou níveis de autismo, Bandeira (2021) esclarece que, embora se use o termo “graus de autismo” (leve, moderado ou severo) por muitas famílias no processo de diagnóstico, “o correto é dizer que pessoas com o espectro do autismo apresentam diferentes *níveis de suporte*, de acordo com os critérios definidos por manuais diagnósticos (n.p).”

Os três níveis de suporte do TEA abrangem uma classificação que avalia o de assistência que um indivíduo autista necessita para desempenhar efetivamente atividades em diferentes áreas da vida, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Níveis de suporte e gravidade para o TEA

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
Leve: pouco apoio	Moderado: apoio substancial	Severo: apoio muito substancial
6A02.0: TEA sem Deficiência Intelectual (DI) e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional 6A02.1: TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional	6A02.4: TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional 6A02.5: TEA com DI e com ausência de linguagem funcional	6A02.4: TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional 6A02.5: TEA com DI e com ausência de linguagem funcional

Fonte: Adaptado de esquema do Instituto Inclusão Brasil (2023).

Disponível em: Instituto Inclusão Brasil - DSM-5 2013. Acesso em: 8 out. 2023.

A compreensão desses níveis de suporte é essencial para personalizar as intervenções e oferecer o apoio adequado a cada indivíduo com autismo, promovendo assim uma melhor qualidade de inclusão social.

Considerando que esta é uma condição que afeta o modo como uma pessoa se comunica, interage socialmente e processa informações, o funcionamento de um aluno com TEA em sala de aula varia de acordo com o nível de suporte que ele necessita. Por conseguinte, faz-se necessário que a escola utilize diferentes estratégias e recursos para assistir esses alunos em suas necessidades,

como, por exemplo, as TDICs. Nesse contexto, como a escola tem utilizado as estratégias e as abordagens necessárias para atingir os alunos com TEA em suas necessidades e potencialidades?

3 FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE LI PARA CRIANÇAS COM TEA

Conforme sabemos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁵ (Brasil, 2018) não contempla o ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC) nos anos iniciais, uma vez que esse é previsto apenas para os anos finais do Ensino Fundamental. Para Ferreira e Tonelli (2020), a ausência de regulamentação de um currículo mínimo comum para o ensino de LI na educação infantil e nos anos iniciais apresenta um desafio significativo para educadores e toda comunidade escolar, especialmente quando se trata de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

A falta de uma orientação pedagógica clara compromete não apenas a uniformidade do ensino, mas também a eficácia das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas para atender às necessidades específicas desses alunos. Diante desse cenário, os profissionais da educação enfrentam dificuldades em desenvolver práticas educativas inclusivas e adaptadas, o que, por sua vez, dificulta o acesso ao conhecimento linguístico para crianças com TEA. Nesse contexto, torna-se imperativo estabelecer diretrizes educacionais precisas que contemplem as peculiaridades desses alunos, garantindo, assim, um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, equitativo e acessível a todos, independentemente de suas diferenças cognitivas e comportamentais.

Mesmo com a política de inclusão escolar advinda da Lei Brasileira de Inclusão, observamos que a formação e a capacitação dos profissionais da educação, responsáveis diretos pela educação formal dos alunos com TEA, está distante de apresentar parâmetros ideais para realização do processo de ensino-aprendizagem com eficácia.

Considerando aqui especificamente a sala de aula de línguas e a formação docente, faz-se urgente a discussão sobre o desenvolvimento de práticas pe-

15 A BNCC estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, visando a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018).

pedagógicas que possibilitem aos alunos desenvolverem suas potencialidades. A LBI assegura a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino e aprendizado ao longo de toda a vida, e destaca, conforme seu artigo 28, a necessidade de institucionalizar o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis. Isso inclui a implementação de medidas “que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”.

Considerando especificamente a ampliação da oferta do ensino de língua inglesa para crianças, tanto em contextos públicos quanto privados, Ferreira e Tonelli (2020) refletem, então, sobre o ensino de inglês para crianças com TEA, discutem algumas especificidades desses alunos e argumentam que o ensino de inglês pode trazer contribuições diversas ao desenvolvimento do aluno autista. As autoras destacam a necessidade de preparação para o trabalho em contextos de inclusão, reiterando que, além das singularidades constitutivas da sala de aula, “há alunos que necessitam de adaptações de materiais e propostas, [e] só por meio de capacitação os docentes saberão agir e transformar o ambiente escolar em inclusivo” (Ferreira; Tonelli, 2020, p. 558).

Nesse mesmo sentido, Medrado, Mello e Tonelli (2019), ao refletirem sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas na formação de professores de línguas, destacam três tarefas para os contextos formativos: adaptação de conteúdos e materiais, desenvolvimento pelos professores de uma atmosfera acadêmica positiva e desenvolvimento de habilidades de ensino específicas que permitam a realização de tais tarefas.

Ao avaliarem as práticas de três instituições, as autoras concluem que, embora existam leis que assegurem o direito a uma educação inclusiva, ainda há muito a ser trilhado em termos de iniciativas institucionais. Esse descompasso, também apontado por Medrado (2016), evidencia como imperativa a ampliação do número de ações para modificar o cenário da formação docente e da inclusão no ensino. Para a autora, os cursos de licenciatura em Letras ainda apresentam “lacunas expressivas no que diz respeito a uma formação que intervenha não periférica, mas diretamente na inclusão de pessoas com deficiências nas escolas” (p. 263).

Sobre os desafios para a educação inclusiva, Ferreira e Tonelli (2020) ressaltam, a partir de Vitaliano (2013), como possíveis fatores: a falta de investimento na área para a compra de materiais pedagógicos e ferramentas, adaptações estruturais para fins de acessibilidade nas escolas, além do despreparo dos

profissionais. Nesse sentido, chamam atenção para as lacunas no processo formativo dos professores, que não os oferece preparo adequado para atuação em contexto de inclusão.

Focando especificamente nos materiais pedagógicos nas ferramentas que podem ser utilizadas no ensino de alunos TEA, refletiremos a seguir sobre o papel que as TDICs podem desempenhar no desenvolvimento de práticas inclusivas na sala de aula.

Partimos da hipótese que o uso de TDICs pode ser eficaz durante este processo de adaptação. No entanto, o fato de os profissionais da educação, em particular os professores, não terem acesso à formação e à capacitação adequadas para atender com efetividade os alunos com o Transtorno do Espectro Autista, gera uma forte preocupação no âmbito educacional. É possível que a ausência dessas informações negligencie os direitos à educação dos alunos com TEA por falta de estrutura mínima na formação docente. A capacitação adequada é um dos principais fatores para criação de propostas e garantia de que os alunos com TEA tenham uma educação inclusiva e de qualidade, e que possam desenvolver suas habilidades e potencial máximo.

4 TDICS E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM TEA

A revolução digital, alimentada pela constante evolução das TDICs, está presente em diversas esferas da sociedade contemporânea, incluindo de forma eminente a área educacional. As tecnologias digitais têm transformado o ensino e a aprendizagem, subsidiando novas formas de interação, colaboração de produção de conhecimento, com potencial para remodelar as práticas pedagógicas convencionais (Selwyn, 2016). Nesse processo, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno são repensados (Lévy, 1999).

No Brasil, o uso de interfaces digitais e ferramentas diversas, de forma crítica e ética, no processo de aprendizagem está previsto na BNCC (2018), bem como na Política Nacional de Educação Digital (PNED/Brasil, 2023). No entanto, esse desafio ainda se mostra evidente nos contextos de ensino regulares e, ainda mais, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

No campo da educação inclusiva, o uso de ferramentas tecnológicas torna-se particularmente significativo, ao se considerar seu potencial para personalizar

e adaptar sequências didáticas às necessidades e às características individuais dos alunos com TEA (Dias; Rodrigues; Souza, 2020). Nesse sentido, Rogers (2017, p. 86) ressalta que “a tecnologia pode desempenhar um papel importante na transformação da experiência educacional para estudantes com necessidades especiais, especialmente aqueles no espectro do autismo”.

É em meio a esse cenário que reiteramos a necessidade de repensar e adaptar as metodologias de ensino às possibilidades trazidas pelas TDICs, ampliando as oportunidades para uma educação mais participativa, inclusiva e centrada no aluno (Bingham, 2016). Uma das orientações sugeridas por Pontis (2022) é partir das potencialidades, e não das limitações, dos alunos. Embora as pessoas com autismo tenham um perfil bastante heterogêneo, o autor cita como exemplos de competências que podem ser apresentadas: habilidades visuoespaciais (atenção a detalhes e a aspectos que escapa da maioria das pessoas); memória (visuoespacial, episódica, etc.); respeito pelas regras e pelos procedimentos; aplicação (motivação e constância); focalização (capacidades excepcionais de aprofundamento dos assuntos motivadores etc.); e originalidade na resolução de problemas.

Conforme destacam Dias, Rodrigues e Souza (2020), o uso da tecnologia pode auxiliar na promoção de comportamentos mais autônomos e interativos pelos indivíduos com TEA, ajudando a transpor diversas dificuldades inerentes ao transtorno.

Nesse sentido, torna-se essencial a reflexão sobre as potencialidades das TDICs. A análise dos níveis de suporte aliada à análise de tais potencialidades¹⁶ pode facilitar a criação de intervenções pedagógicas acessíveis, personalizadas e significativas aos alunos, na medida em que ofereçam, por exemplo, estímulos concretos, a partir de recursos visuais, bem como a aprendizagem por meio da ludicidade (Ferreira; Tonelli, 2020).

Como uma das potencialidades, portanto, temos o modo como as tecnologias podem oferecer recursos multimodais, como áudio, vídeo, imagens estáticas e em movimento, acumulando informação verbal e não verbal, por meio dos quais é possível explorar diferentes formas de interação e de construção de significados. Essas ferramentas podem favorecer o desenvolvimento de crianças, entre elas as no espectro autista, visto que estas apresentam uma

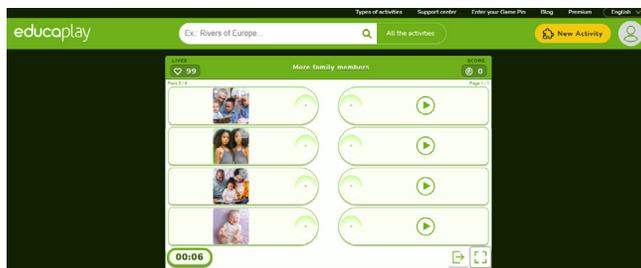
16 Aqui, nosso foco não é o uso de tecnologias assistivas (TA), embora caiba destacar, conforme apontam Araújo e Larré (2022), a carência de estudos sobre o uso de TA no ensino de inglês para alunos TEA.

maior facilidade em utilizar dispositivos digitais, aprendendo assim com grande rapidez formas, letras, números e palavras e desta forma atenuam os problemas de comunicação e socialização (Lucian; Stampf, 2019).

A fim de ilustrar a possibilidade de utilização de TDICs nas aulas de Língua inglesa e como essas podem contribuir para a efetiva inclusão dos alunos com TEA, listamos algumas sugestões de estratégias pedagógicas e adaptações curriculares que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem desses alunos em salas de aula. Estas buscam considerar as características dos alunos e dos elementos importantes para as intervenções pedagógicas, como coerência, previsibilidade e ordem (Pontis, 2022), organizados a partir dos itens: Ensino multissensorial; Comunicação visual; Ritmo e Rotina; e Personalização.

- a. **Ensino Multissensorial:** Um exemplo de plataforma *online* que permite a criação de atividades educacionais multimídia envolvendo múltiplos sentidos, como jogos interativos, música e movimento, é o **Educaplay**¹⁷. Uma das funcionalidades da ferramenta, além da utilização de áudios e vídeos, é a possibilidade de gravação de sua própria voz nas atividades criadas. A imagem a seguir apresenta um exemplo de uma atividade de *Listen and match* em que o/a aluno/a ouve o vocabulário referente aos membros da família e relaciona com a imagem correspondente.

Figura 1 – Exemplo de atividade no Educaplay



Fonte: Captura de tela extraída de https://www.educaplay.com/learning-resources/9905965-more_family_members.html

- b. **Comunicação Visual:** Considerando a importância de trabalhar diferentes sentidos, vale destacar o impacto de explorar as habilidades visuoespaciais (Pontis, 2022), que podem incluir, por exemplo, o uso de

17 Informações complementares: <https://www.educaplay.com>.

cartões com imagens representativas, estáticas ou em movimento, para auxiliar na compreensão de vocabulário e estruturas gramaticais. Nesse contexto, o **Wordwall**¹⁸ permite a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado (quizzes, jogos de palavras, competições, entre outras). Uma vez criado, o jogo se apresenta em cinco formatos diferentes, possibilitando a prática do conteúdo apresentado de diversas formas, facilitando a repetição do conteúdo.

Figura 2 - Exemplo de atividade no Wordwall



Fonte: Arquivo pessoal de uma das autoras (2022).

A Figura 2 exemplifica uma atividade de *Matching* criada no **Wordwall**, na qual o aluno arrasta a figura até a classificação correta para obter a pontuação. Após concluir, o estudante pode repetir o game ou escolher uma das variações do jogo que aparecem no lado direito da tela.

- c. **Ritmo e Rotina:** Para o estabelecimento de uma rotina estruturada e previsível e criação de um ambiente seguro, acolhedor e facilitador da aprendizagem para o aluno com TEA, é importante considerar a organização sistêmica de conteúdos, de rotinas e de instruções. Nesse processo, uma plataforma que pode ser utilizada é o **Canva**¹⁹, ferramenta de design e comunicação visual que oferece diversas opções de fontes, modelos e ilustrações para a criação de peças personalizadas, que podem, inclusive, conter vídeos e áudios, visando assim uma comunicação mais assertiva.

18 Informações complementares: <https://wordwall.net/pt>

19 Informações complementares: https://www.canva.com/pt_br/about/.

Figura 3 - Exemplo de pôster criado no Canva



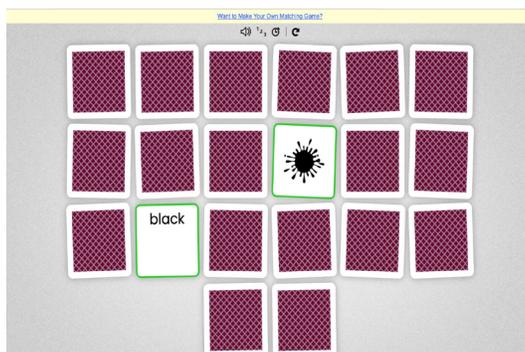
CLASS AGENDA	
7:30	MORNING ROUTINE
7:35	HOMEWORK CORRECTION
7:40	VIDEO
7:50	GAME
8:00	HOMEWORK
8:10	GOODBYE

Fonte: Captura de tela extraída de <https://www.canva.com/design/DAFxq32pV6M/NMKEVZmAUx9fijz0GZhFdQ/edit>

- d. **Ensino Personalizado:** Os estudantes com TEA podem apresentar tendência à focalização (capacidade de aprofundamento de assuntos motivadores) e à resolução de problemas de modo original (Pontis, 2022). Assim, a adaptação do currículo de acordo com as necessidades individuais do aluno e criação de espaços para expressão de suas habilidades e interesses específicos podem contribuir para o seu desenvolvimento. A plataforma **Flippity**²⁰, por exemplo, permite a transformação de planilhas do *Google* em vários tipos de jogos *on-line* como palavras cruzadas, caça-palavras, jogo da memória, roletas, *scape rooms*, manipulatives e bingo.

20 Informações complementares: <https://www.flippity.net/>

Figura 4 - Demonstração de atividade no Flippity



Fonte: Captura de tela extraída de <https://www.flippity.net/>.

Tais atividades podem ser adaptadas e customizadas, permitindo diferentes formatos (combinando diferentes estímulos, verbal, visual, auditivo) e formas de engajamento, podendo proporcionar tanto mais autonomia ao aluno quanto mais interação entre a turma.

Estes são apenas alguns exemplos de ferramentas que podem inspirar o desenvolvimento de propostas de intervenção mais inclusivas para o ensino de inglês para alunos com TEA, considerando seus contextos e suas necessidades e algumas potencialidades das TDICs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo apresentou um breve panorama da relação entre o TEA, a formação docente e o ensino de inglês para alunos autistas, com o intuito de vislumbrar possibilidades de intervenção pedagógica a partir do uso das TDICs.

Quando se trata da relação TEA e TDICs no contexto educacional, estudos apontam lacunas quanto a abordagens focadas no ensino-aprendizagem, bem como a carência de pesquisas na área de línguas/linguagens (Lima; David; Barros Filho, 2023). Assim, apresentamos aqui algumas sugestões de ferramentas e de atividades, mas temos ciência da necessidade não apenas de aprofundá-las, mas de apresentar dados concretos sobre seu uso experimental em sala de aula, o que esperamos desenvolver num estágio mais avançado da pesquisa.

Acreditamos que o uso de TDICs na educação é uma alternativa inovadora e enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

Entretanto, para que isso se torne efetivo, retornamos à discussão da necessidade de se investir em formação continuada para os profissionais da educação e desenvolver estratégias pedagógicas que deem suporte à inserção da cultura digital na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.; LARRE, J. Por uma linguística aplicada mais inclusiva: pesquisas sobre o professor de inglês, autismo e Tecnologia Assistiva. **The Specialist**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 158-173, 2022.

BANDEIRA, Gabriela. **Graus de autismo**: quais são e o que cada um significa? 2021. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/graus-de-autismo/>. Acesso em: 31 maio 2023.

BARBOSA, Ana Beatriz. **Mundo singular, entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontanar, 2012.

BINGHAM, M. Digital technology, education and autism: An exploration of the potential of new educational environments for children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Assistive Technologies**, v. 10, n. 4, p. 199-209, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 10 out. 2023.

DIAS, Fabrizia; RODRIGUES, Daniele; SOUZA, Carlos Henrique. **Autismo e aplicativos móveis**: no mundo do isolamento, a tecnologia como suporte no aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FERREIRA, Otto Henrique; TONELLI, Juliana. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, p. 557-572, 2020.

FERNANDES, Nayara de Almeida. **O Transtorno do espectro autista na educação**: os desafios na adoção de abordagens inclusivas (livro eletrônico)/Ana Floripe Berbert Gentilin. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Divulgação dos resultados censo escolar 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Nadia; DAVID, Priscila; BARROS FILHO, Edgar. A tecnologia como suporte educacional para estudantes com autismo: revisão sistemática. **Revista Educar Mais**, v. 07, p. 757-772, 2023.

LUCIAN, B. O.; STUMPF, A. Análise de aplicativos destinados ao aprendizado de crianças com transtorno do espectro autista. **Design e Tecnologia**, v. 9, n. 19, p. 43-65, 2019.

MEDRADO, Betânia; MELLO, Dilma; TONELLI, Juliana. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **D.E.L.T.A.**, v. 35-3, p. 1-23, 2019.

MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. (org). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autismo**. 29 de março de 2023.
Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> . Acesso em: 10 out. 2023.

PONTIS, Marco. **Autismo - o que fazer e o que evitar**: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Trad. De Moisés Saberdelotto. Petrópolis: Vozes, 2022.

ROGERS, S.J. **Understanding the student with Autism spectrum disorder**: guidelines for teachers. London: Routledge, 2017.

SELWYN, N. **Education and technology**: key issues and debates. London: Bloomsbury, 2016.

CAPÍTULO 10

APLICATIVO TRALALÁ: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS NA PRÉ-ESCOLA NAS PERSPECTIVAS LÚDICO - AFETIVA E DE MULTILETRAMENTOS

Soraya Nogueira Albert Loureiro - UFPB

Henrique Miguel de Lima e Silva - UFPB

Antônia Barros Gibson Simões - UFPB

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Multiletramento e Afetividade: Uma proposta para o ensino com gêneros orais na pré-escola”, de Loureiro (2022), referente aos objetivos, justificativas e processo de construção do aplicativo Tralalá. O trabalho com gêneros orais na pré-escola é de suma importância para o desenvolvimento da criança, conforme pontuado na literatura, a exemplo de Soares (2002), Kleiman (2008), Scheneuwly e Dolz (1997) e nos documentos balizadores que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação – LDB (1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010). Os instrumentos supracitados ponderam sobre a forma como os gêneros orais precisam ser apresentados: por meio de atividades em contexto lúdico-afetivas, contextualizadas, planejadas, que façam parte do universo infantil— Rojo e Moura (2012), Street (2013, 2014), Malta (2015)—; que integrem as dimensões afetiva, cognitiva e motora— Vilela (2015), Vieira (2017), Meneses (2006), Betti e Zulliani (2002), Sayão (1996), Ayoub (2001). No entanto, considerando ainda alguns abismos existentes em nosso sistema educacional, especialmente no tocante aos dispositivos que regulamentam a atuação bem como a formação dos profissionais atuantes na pré-escola, e, ainda a partir da inquietação oriunda do período em atuação na pré-escola da rede municipal de João Pessoa, surgiu a motivação para construção de uma proposta estruturada em quatro eixos com 20 atividades e respectivas variações, totalizando 40 possibilidades, apresentadas a partir de uma ferramenta de cunho tecnológico denominada de Tralalá. Esta ferramenta

gerou dois registros no INPI – Instituto Nacional da Propriedade Intelectual, sendo um registro de Programa de Computador sob número BR512022002153-6, e um processo para registro de marca sob número 927531593.2. A construção do referido aplicativo se deu em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, através do professor Dr. Rodrigo Nogueira Albert Loureiro e sua equipe de colaboradores.

1.1 Contextualização do tema e do problema

Diante de tantas mudanças nas últimas décadas no contexto educacional, especialmente do ponto de vista da inserção de novas tecnologias, implementar propostas eficientes e significativas de aprendizagem se configura como um desafio crescente. Além disso, algumas dicotomias e paradigmas antigos ainda persistem na formação e prática de profissionais em muitas áreas. No que se refere ao ensino de Línguas, Marcuschi (2010) esclarece que a língua é uma atividade sócio interativa, cognitiva e histórica, não se limitando apenas a um sistema de regras e códigos ou mera ferramenta de informação. Em sua análise sobre as relações entre oralidade e escrita, estabelece que os atos de escrever e falar bem não estão atrelados apenas na adequação às regras da língua, mas, principalmente, na utilização da língua para produzir um efeito de sentido em determinada situação. O trabalho com a oralidade na pré-escola é de suma relevância para o desenvolvimento integral do sujeito, pois é uma das primeiras etapas do letramento formal. No tocante ao componente da educação física na educação infantil, a oralidade configura-se como o principal elemento para o desenvolvimento da linguagem, na noção de espaço, de sujeito, da relação com o outro.

Neste sentido, outro ponto dicotômico a ser desconstruído, conforme pontua Vilela (2015), é a necessidade de desconsiderar completamente a separação, muitas vezes propagada pela academia, entre corpo e mente, pois só assim será possível constatar que o corpo tem uma “cartografia” própria que manifesta os muitos interesses historicamente depositados sobre ele. No que se refere às contribuições, da possibilidade de estruturação, a pesquisa de Vilela (2015) apresenta um mergulho profundo nas entranhas das relações entre movimento, cognição e letramento, articulando todo arcabouço teórico. Menezes (2006) também reforça, em sua dissertação de mestrado, a priorização de aspectos cognitivos em detrimento das manifestações afetivas e sociais dos alunos. Os discentes são, muitas vezes, considerados como seres “vazios”, cabendo

ao professor depositar todo seu conhecimento em suas aulas, gerando, como consequência, desmotivação e desânimo dos discentes pelos estudos.

Outro aspecto importante é a formação dos profissionais que estão atuando na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola. Souza (2007) pontua sobre a fragilidade do ponto de vista da formação dos profissionais de pedagogia para lidar com situações envolvendo movimento e o corpo em sua integralidade na sua prática pedagógica. Ainda na mesma pesquisa, segundo Sousa (2007), os alunos que tiveram mais facilidade no processo de alfabetização foram aqueles cujos professores de Educação Física eram especialistas. Estes desenvolveram um planejamento específico para essa faixa etária.

Do ponto de vista de abrangência, em alguns estudos como o de Vieira (2017) e Sayão (1996), o viés abordado e sinalizado na própria pesquisa está voltado para formação do licenciado de Educação Física, configurando-o como mais um agente de letramento na escola. No entanto, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o profissional responsável pela condução de todas as atividades, inclusive a Educação Física, é o pedagogo. Então, neste sentido, elaboramos uma proposta que possa auxiliar esse profissional na sua prática pedagógica com relação ao trabalho com gêneros orais na perspectiva lúdico-afetiva e do multiletramento.

Sobre os gêneros orais, é imprescindível que o professor reconheça, nas aulas de Língua Materna (LM), que os gêneros são ao mesmo tempo instrumentos comunicativos e objetos de ensino/aprendizagem. Desta forma, o docente pode refletir responsabilmente sobre a necessidade de uma organização didática coerente (ROSA, 2010).

Rangel *et al* (2010) pontua que no Brasil o problema é com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. Acrescenta ainda que nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode resolver a questão, mas, sim, eventos escolares de letramento promotores de inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas. Desta forma, os discentes desenvolvem as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade.

Desde o início do século XXI, a população escolar mudou: as camadas populares finalmente tiveram acesso à educação pública e trouxeram para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza, dialogando com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola, segundo Pontes (2020).

Apesar de a população ter acesso mais facilitado à escola, é preciso entender como essa relação foi estabelecida. Menezes (2006) realizou uma pesquisa-ação qualitativa sobre alfabetização e letramento, desenvolvimento cognitivo e afetivo e a formação de professores. Constatou-se que as dimensões afetivas e motoras das crianças são negligenciadas. Neste sentido, a escola reproduz valores sociais impostos ao invés de formar cidadãos críticos. Além disso, os professores possuem formação precária e privilegiam o aspecto cognitivo dos alunos.

Dentro da mesma perspectiva, a natureza do texto de Malta (2015), em sua dissertação, apresenta pesquisa crítica de colaboração – PCCol, por ser uma abordagem teórico-metodológica ativista e intervencionista que dá suporte a pesquisas desenvolvidas no contexto escolar. Houve, também, análise de documentos (planejamento de aulas e aulas correspondentes) numa perspectiva dialógico enunciativa multimodal, abordando multiletramentos, o brincar na infância, atividade social, ensino-aprendizagem em contexto bilíngue. Os resultados da referida pesquisa apontam para engajamento significativo das crianças nas atividades sociais, mediante o uso de uma variedade de mídias e modos que contribuíram para a produção de novos conhecimentos pelas crianças. É necessário ofertar novas experiências para criança, de forma contextualizada, com o cuidado de não escolarizar a educação infantil, ou seja, trabalhando corpo e o movimento integrados ao projeto da instituição.

O aspecto motivacional para criação do aplicativo surge a partir da inquietação, após cinco anos de trabalho com a educação física na educação infantil, percebendo a angústia de grande parte dos professores regentes de sala, pressionados pelo processo de alfabetização dos alunos ainda na pré-escola, e que, desta forma, priorizavam aspectos cognitivos em detrimento das manifestações afetivas e sociais e do movimento espontâneo dos alunos.

Desta maneira, o objetivo geral desse capítulo é descrever o processo e os critérios para construção da ferramenta tecnológica – denominada Tralálá –, com atividades que contemplam gêneros orais na pré-escola nas perspectivas lúdico-afetiva e de multiletramentos, bem como outras situações significativas de aprendizagem, a fim de potencializar a elaboração do planejamento dos professores da rede municipal da cidade de João Pessoa.

2 PRERROGATIVAS DOS DOCUMENTOS BALIZADORES E LITERATURA SOBRE ATIVIDADES EM CONTEXTO LÚDICO – AFETIVO E MULTILETRAMENTO

2.1 Documentos balizadores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), enquanto documento balizador da educação brasileira, orienta que as atividades propostas para crianças de zero a seis anos, faixa etária que compreende a educação infantil, devem ser pautadas em vivências que contemplem as dimensões afetivas, sociais, cognitivas e emocionais, colaborando para o exercício da cidadania, pautada pelos seguintes princípios:

[...]o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p. 13).

No que se refere aos documentos legais específicos para Educação Infantil, foi desenvolvido em 1998 o RCNEI, que integra a série de documentos produzidos no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com orientações e encaminhamentos sobre conteúdos, objetivos e didáticas escolares. No tocante aos conteúdos, o referido documento indica que deve ser priorizado o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, a fim de possibilitar a assimilação corporal pelas crianças, para que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado, envolvendo múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação.

O principal objetivo do RCNEI é fornecer ao profissional da educação infantil orientações didáticas conciliando o trabalho de educar e cuidar. Sobre a lingua-

gem, o referido documento esclarece que, através dela, a criança apresenta os indícios quanto ao processo de diferenciação entre o “eu e o outro”, e o inverso também ocorre, uma vez que a própria linguagem possibilita formas mais objetivas e diversas de compreender o real:

Ao mesmo tempo em que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização. É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (BRASIL, 1998, p.24).

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998, p. 21):

a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e um determinado momento histórico.

Assim, o documento define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, destacando ainda os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. O RCNEI também pondera sobre a dimensão afetiva que deve ser contemplada na realização de jogos e brincadeiras:

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo, como no seguinte exemplo: “& Conheço um jacaré & que gosta de comer. & Esconda a sua perna, & senão o jacaré come sua perna e o seu dedão do pé [...]”(Brasil 1998, p. 30).

Desta forma, segundo o RCNEI, as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras, consideradas de forma escalonada à coordenação dos movimentos e ao equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois, ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras, sendo necessário, para isso, a utilização da oralidade.

Outro documento balizador criado em 2010, consolidando pressupostos mencionados nos referenciais anteriores, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09). Estas estabeleceram o cumprimento obrigatório de princípios, fundamentos e procedimentos pelos estabelecimentos de educação infantil, concebendo o currículo dessa etapa da educação básica como um conjunto de práticas, com o objetivo de articular o conhecimento prévio das crianças com conhecimento relativo ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Do ponto de vista da linguagem, a proposta pedagógica para Educação Infantil no DCNEI indica que as experiências devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Propõe ainda como eixos norteadores as interações e a brincadeira, a fim de possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Outro ponto importante apresentado no DCNEI, relacionado à organização do tempo, espaço e materiais, diz respeito à indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Nesse sentido, é preciso considerar que a ludicidade faz parte da cultura produzida espontaneamente pelas crianças, conforme apontado por Escarião (2019) em sua tese:

As análises apontaram para o papel da brincadeira como mola impulsora para o desenvolvimento da fala, comprovou a função relevante da contação de histórias nesse processo, como também evidenciou a oralidade como uma prática social interativa, que se apresenta na forma de diferentes gêneros, cabendo à escola o papel de criar, a partir dos planejamentos pedagógicos, ações que privilegiem o uso da língua oral e, em se tratando da Educação Infantil, que sejam através de atividades lúdicas (Escarião, 2019 p. 06)

Em março de 2016, o Ministério da Educação disponibiliza, para apreciação da sociedade civil, a primeira versão da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, cuja criação está prevista na Constituição de 1988. Após manifestação de algumas instituições e grupos de estudos, uma segunda versão foi apresentada em abril de 2016. Neste documento, o objetivo é propiciar uma formação básica para cidadania, assim como está previsto na própria LDB de 1996. A BNCC contempla a oralidade, atribuindo grande importância na formação de crianças e jovens; forma sistematizada na pré-escola, contar sobre a regra dos jogos, relatar experiências, declamar e cantar. Esclarece também que é com o corpo, que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem e recomenda, desde a primeira infância, a inclusão no contexto escolar de livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet.

2.2 Literatura sobre atividades em contexto lúdico-afetivos e multiletramento

Grande parte dos estudos no tocante aos experimentos sobre a relação entre movimento e cognição está no âmbito de um conceito muito discutido na área de educação bem como da pedagogia do movimento – a Psicomotricidade. Muitos autores se debruçaram sobre o tema, mas foi no século XX que Ernest Dupré, em 1907, trouxe o termo para discussão pela primeira vez.

Outros autores trouxeram contribuições e novas definições sobre o tema. Fonseca (1988) define a psicomotricidade como campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistemáticas, entre o psiquismo e a motricidade no qual o produto de uma relação entre indivíduo e meio se forma e se materializa. Ainda de acordo com o autor, a educação psicomotora precisa ser considerada como um alicerce na escola primária, pois nela se preservam todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. É na escola que a criança se conscientiza de seu corpo, da lateralidade, a localizar-se no espaço, controlar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Le Boulch (1987) esclarece que a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, a fim de permitir a prevenção de inadaptações já existentes. De acordo com Santos (2018), é possível inferir que o objetivo da psicomotricidade consiste em desenvolver atividades auxiliaadoras na prevenção de problemas e dificuldades de aprendizagem da criança na fase escolar. Diante

do exposto, reforçou a importância da pesquisa apresentada por ele, uma vez que pretendeu tratar da aplicação da Psicomotricidade na resolução de problemas relacionados ao ensino aprendizagem de leitura e escrita de crianças igualmente na fase escolar.

A criança da educação infantil necessita desenvolver algumas aptidões físicas e cognitivas para estar preparada para o movimento de leitura e escrita, que acontecerá na alfabetização (OLIVEIRA, 2001). Essas aptidões quando não são adquiridas no momento certo geram dificuldade de aprendizagem. Para Silva (2018), faz-se necessário enriquecer certas habilidades motoras no período da educação infantil para que esse desenvolvimento aconteça de forma correta e no tempo adequado. Neste sentido, o pedagogo, na função de professor, deve atender e desenvolver as habilidades motoras dos discentes. O pedagogo será responsável por boa parte do processo de aprendizagem da criança. Vieira (2017); Melo *et al* (2014); Cavalaro e Muller (2009); Souza (2007); Meneses (2006); Silva (2002); Ayoub (2001); Sayão (1996); Lopes (1997) em seus respectivos estudos trataram de forma contundente a atuação/habilitação do profissional na educação para desenvolvimento de atividades em contexto lúdico-afetivos.

Freire (1997) afirma que a vivência motora adequada reflete-se na alfabetização e raciocínio lógico-matemático, entre outros. Vilella (2015); Betti e Zulliani (2002); Vigotsky (1991); Walon (1968) estabeleceram em seus estudos uma relação clara entre atividades motoras e o desenvolvimento da cognição e da perspectiva integrada das dimensões motora, afetiva e cognitiva. Soares (2002); Rojo (2012); Medeiros (2009); Schneuwly e Dolz (1997); Kleiman (2008) trazem discussões pertinentes a respeito do papel fundamental da escola, promovendo situações reais, naturais e significativas de comunicação com interação social. A negação da escola como lugar específico de comunicação pode relacionar o gênero como um estorvo no ambiente. Medeiros (2009) e Soares (2002) afirmam que o domínio dos gêneros orais está diretamente relacionado à desenvoltura da criança para falar e ponderam sobre a importância da inserção dos gêneros orais na rotina escolar desde a Educação Infantil. Em sua pesquisa, Escarião (2019) pontua sobre o papel da brincadeira como mola propulsora para o desenvolvimento da fala no ambiente escolar. Diante da robustez dos estudos supracitados, a possibilidade de criar uma ferramenta que pudesse auxiliar os profissionais atuantes na educação infantil ganhou mais consistência e fundamentação, como será apresentado no próximo tópico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Critérios para estruturação dos eixos temáticos das atividades

A estruturação das atividades ocorreu considerando quatro eixos contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes aos campos de experiência “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a partir de objetivos de aprendizagem previstos em cada campo de experiência e desenvolvimento. As atividades propostas se constituíram a partir de duas vertentes: na primeira, foram adaptadas do relato apresentado por Loureiro (2018) na 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil (PPB), baseada nas atividades em contexto psicomotor, com materiais alternativos, realizadas em um dos Centros de Referência em Educação Infantil de João Pessoa na categoria pré-escola.

A escolha de atividades do aludido relato do PPB se deu porque contemplavam dimensões estruturantes da proposta como afetividade, pedagogia do movimento e multiletramentos. O referido trabalho do PPB foi classificado como destaque, ficando entre os três melhores na categoria Educação Infantil, pré-escola, na unidade da Federação PB. Conforme apresentado no Portal do Ministério da Educação (MEC), o Prêmio supracitado é uma iniciativa deste Ministério, juntamente com instituições parceiras e busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

Na segunda vertente, outras situações significativas de aprendizagem foram selecionadas do Livro Brinque Construindo: Brinquedos sem fio na tomada, de Albuquerque e Dantas (2018), bem como de sites, blogs e canais. Desta forma, a proposta construída para a presente pesquisa consistiu em adaptar as atividades apresentadas no relato do PPB, acrescentando nestas atividades vivências com gêneros orais adequados para à cultura infantil, bem como elementos na perspectiva dos multiletramentos e outras situações significativas para o trabalho com gêneros orais a partir de outras publicações.

3.2 Construção da ferramenta

No tocante ao aspecto tecnológico, trata-se de um *software* no molde de aplicativo, funcionando como um repositório de informações, que denominamos

de “Tralálá”, onomatopeia presente em cantigas infantis. O referido sistema está sendo estruturado com textos, imagens e vídeos, que permitam a reprodução das atividades relatadas no PPB potencializadas a partir da inserção dos gêneros orais adequados para à cultura infantil, bem como outras situações significativas de aprendizagem advindas de livros e canais educativos.

Os dados inseridos no “Tralálá” foram tratados e classificados por categorias dentro dos eixos temáticos, juntamente com os dados referentes à pesquisa em documentos e artigos que contemplem experiências dentro deste mesmo viés para compor a sequência pedagógica com possibilidades de adequação/variação destas atividades. As atividades foram lançadas no aplicativo de forma estruturada conforme o eixo temático. Ao acessar a ferramenta com seu nome e número de matrícula, o usuário poderá escolher um entre os 4 eixos, e, dentro de cada eixo temático, selecionar a atividade e suas respectivas informações para realização.

No que tange ao aplicativo “Tralálá”, inicialmente, foi desenvolvido por meio da plataforma “GoodBarber”, que é uma ferramenta utilizada para produção de softwares para usuários que não possuem habilidades em programação. (<https://pt.goodbarber.com>). No entanto, antes de finalizar a ferramenta, percebemos que não conseguiríamos fazer o registro de propriedade intelectual do aplicativo, uma vez que é uma plataforma que possui autoria. Além disso, existe um custo cobrado em dólar pela utilização do aplicativo na referida plataforma, inviabilizando assim a permanência. A proposta do aplicativo Tralálá é facilitar o planejamento dos professores para o trabalho da oralidade com gêneros orais na perspectiva do multiletramento, afetividade, cultura do movimento e outras situações significativas de aprendizagem na pré-escola.

Concernente à versão registrada do aplicativo “Tralálá”, foi elaborada em parceria com alguns integrantes do grupo de pesquisa intitulado “Os saberes interdisciplinares em espaços não formais de aprendizagem: o uso da tecnologia na(re)produção do discurso científico na escola”, vinculado ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Do ponto de vista técnico, o referido sistema foi desenvolvido em linguagem JAVA, utilizando a plataforma Android Studio. Em relação à propriedade intelectual do sistema, foi solicitada proteção por meio do registro BR512022002153-6 junto ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), incluindo os autores responsáveis pela criação e as instituições envolvidas. Além da proteção do software, também foi solicitado ao INPI o registro da marca Tralálá, tendo como número do processo: 927531593.

Após logar, o professor terá acesso aos eixos apresentados na primeira tela. Ao escolher um eixo, serão apresentadas todas as cinco atividades contempladas para aquela seção, e, a partir da escolha de uma delas, serão apresentados de forma descritiva os itens: objetivos de aprendizagem, gêneros utilizados, materiais, desenvolvimento, possibilidades de adaptação e os links que já encaminham diretamente para os arquivos de multimídia sugeridos. Para além da praticidade e da correspondência com a realidade pós-pandemia, a elaboração dessa proposta no viés tecnológico ocorreu também considerando o investimento realizado pela Prefeitura de João Pessoa, que entregou um Chromebook aos professores da rede municipal no ano de 2022, para o qual a ferramenta Tralálá apresenta configuração de instalação compatível. Diante do exposto, no próximo capítulo será apresentada a estruturação das atividades tanto do ponto de vista operacional quanto da sua interface com os conceitos e orientações propostas na BNCC, também contempladas no aplicativo.

3.3 Estruturação das atividades

As atividades foram estruturadas tendo como eixo central as proposições da BNCC para Educação Infantil fundamentadas a partir dos campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, além da estruturação das atividades, é extremamente importante alinhar aspectos operacionais, conforme descrito abaixo.

Desta maneira, é relevante que o ambiente seja preparado com antecedência, e as crianças devem ser orientadas sobre a atividade antes mesmo de chegar ao espaço. Ao explicar as regras da atividade, o professor pode pedir para as crianças explicarem se/como entenderam. Torna-se pertinente considerar, também, alguns aspectos como a expectativa depositada nas aulas, uma vez que as experiências vivenciadas por eles neste período podem tanto estimular como aniquilar a participação deles em outras atividades no decorrer da vida.

Assim, é preciso muito cuidado e sensibilidade em cada dimensão do planejamento. Para Ronca (1980), devido a experiências anteriores de fracasso numa dada disciplina e também a certo grau de ansiedade, alguns alunos não acreditam na sua capacidade de aprender significativamente. Outro ponto a ser considerado são as características apresentadas por crianças na faixa etária de 4-5 anos, como a necessidade que têm de serem ouvidas, especialmente na primeira aula da semana, na qual eles querem contar o que fizeram no fim de semana, suas alegrias e problemas. Apreciam músicas de cantigas de roda ou

músicas sobre animais. Também gostam de atividades desafiadoras, e mesmo os mais inseguros participam, especialmente quando afagamos, incentivamos, pegamos na mão e fazemos a atividade juntos.

A respeito da execução de algum movimento, conforme proposto por Loureiro (2018), não se deve dizer pra eles que está errado, e sim, “É quase isso...” ou “Vamos tentar de outra forma”? Agradecer, chamar pelo nome e elogiar também são ações importantes, pois valorizam a participação das crianças, melhorando a autoconfiança. A proposta que será apresentada nesse trabalho para o ensino utilizando os gêneros orais tem na sua operacionalidade a utilização de materiais alternativos como caixas de papelão, copos de iogurte e embalagens diversas, meias velhas, garrafas pet, entre outros, considerando a dificuldade muitas vezes vivenciadas nas instituições a respeito da aquisição de materiais de cunho pedagógico e também no âmbito de jogos e brincadeiras.

Assim, a proposta é apresentada como possibilidade para que o trabalho com gêneros orais com as crianças na perspectiva do multiletramento e da afetividade não seja negligenciado. Havendo negligência, há redução das possibilidades para trabalhos com oralidade, psicomotricidade, educação ambiental, e, principalmente, pode prejudicar a alegria delas em aprender. É preciso essencialmente mobilizar os responsáveis e a gestão da escola. Para o primeiro grupo, a dificuldade inicial que pode acontecer é na coleta dos materiais, porque às vezes os responsáveis esquecem de enviar os materiais alternativos solicitados. Porém, se o professor conseguir construir um único brinquedo com material alternativo e deixar que a criança leve para casa, os pais irão compreender efetivamente a proposta, havendo maior esforço para o envio dos materiais, e a ação da própria criança pode ser relevante no sentido de não deixar o pai, a mãe, o familiar esquecer. Outra estratégia interessante é apresentar a proposta na primeira reunião com os pais na escola. Para a equipe escolar, é preciso que o professor organize o seu planejamento, apresentando a proposta, com alguns brinquedos construídos ou mesmo imagem deles, para que a gestão compreenda e mobilize os demais funcionários da instituição a guardarem os materiais, como cartolinas usadas em cartazes, TNT e EVA dos painéis, Rolos de papel, entre outros. Serão descritas atividades a partir de recursos com custo zero praticamente e proporcionadores de momentos riquíssimos de aprendizagem, diversão, criatividade e reflexão sobre temas extremamente importantes, como o cuidado com o meio ambiente.

Construir essa proposta, os brinquedos e brincadeiras juntamente com as crianças, cria nelas um sentimento de pertencimento, de zelo, e a criança lançará

para o brinquedo um olhar afetivo, o cuidado. Considerando que vivemos um período no qual se busca tanto a consciência da população quanto aos cuidados com o meio ambiente, sustentabilidade, reciclagem e a reutilização de materiais, plantar essa semente na base, numa geração que crescerá reproduzindo a cultura do cuidado com o meio ambiente, é de suma importância.

No tocante à avaliação, deve ser registrada de forma individual, considerando aspectos conceituais (se o aluno tem facilidade de conceituar e contextualizar conteúdos propostos, se expressa de forma clara e objetiva e se compreende e constrói novas regras de acordo com as necessidades do grupo), aspectos procedimentais (se a criança aplica as regras estabelecidas para as atividades propostas, se executa habilidades específicas dos conteúdos de forma simples ou combinada e se executa sequências de movimentos com eficiência, desenvoltura e desinibição) e os aspectos atitudinais (se a criança tem atitude de ajuda recíproca durante a realização das atividades respeitando seus limites e o limite dos colegas, se é solidário com os colegas, se respeita as regras estabelecidas pelo grupo durante as atividades propostas).

As observações do professor são muito importantes, no entanto, ninguém pode avaliar melhor a participação e o desempenho de uma criança numa determinada proposta do que ela mesma. Ao final de cada aula, é importante sentar com todos em círculo e conversar a respeito da atividade realizada, apontando o que foi fácil ou difícil, quem colaborou mais com o outro e sobre outras formas de brincar. Nesse momento, o feedback é consistente e balizador para registro nas cadernetas. Para elaboração dos eixos, as atividades foram catalogadas e adaptadas com acréscimo de gêneros orais e elementos dos multiletramentos no contexto de linguagem afetiva e cultura de movimento, a partir do relato de experiência intitulado “Educação Física na Pré-escola: para além das bolas, arcos e cordas”, apresentado por Loureiro (2018) na 11ª Edição do PPB.

Também foram utilizadas atividades em situações significativas de aprendizagem com gêneros orais adaptadas de outras fontes bibliográficas e publicações, como o livro *Brinque Construindo*, de Albuquerque e Dantas (2019), e canais educativos, como o *Animazoo Brasil*, na plataforma YouTube. Para descrição das atividades, foram abordados os objetivos de aprendizagem e respectivos códigos, conforme estabelecido na BNCC, os gêneros orais utilizados, conforme caracterização de Travaglia (2013) e Marchuschi (2008), materiais, desenvolvimento da atividade, sugestão de arquivos multimídias, possibilidade de adaptação (recriando). Foram propostas cinco atividades por eixo, totalizando 20 atividades,

e pelo menos uma possibilidade de adaptação, ou seja, 40 possibilidades. A seguir, será apresentado quadro com resumo da proposta das atividades:

Quadro 1- Resumo da estruturação das atividades

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	ATIVIDADES	CÓDIGOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	GÊNEROS ORAIS UTILIZADOS
O EU, O OUTRO E O NÓS	-Dinâmica esse é meu corpo;	-EI03E005;	-Exposição oral;
	-Circuito Colaborativo: Conductor e conduzido;	- EI03E003, EI03E004;	- Comandos Diversos e Debate;
	-Cabra Cega Sensorial;	- EI03E001;	-Comandos diversos, Roda de conversa;
	- Pega Bichano;	- EI03E004, EI03E006;	-Contação de história;
	-Dinâmica Pega Primeiro: Tema Circo;	- EI03E002.	- Relato, Comandos diversos.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	- Sapatos mágicos;	- EI03CG02, EI03CG05;	- Narração e contação de história;
	- Acorda Sr. Lobo;	- EI03CG02, EI03CG04;	- Contação de história e comandos;
	- Brincando de VAR – Vídeo Assistente Referee com jogo “puxa cauda”;	- EI03CG02;	- Debate e exposição oral;
	- O mestre mandou: Boca de Forno;	-EI03CG01;	- Comandos diversos, relato de experiência;
	- Amarelinha Musical: Cocriando.	- EI03CG02, EI03CG03.	- Música cantada.
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	- Telegut;	- EI03EF06;	- Telefonema, relato de experiência;
	- Fantoches - Histórias em família;	- EI03EF01, EI03EF05;	- Contação de histórias, exposição oral;
	- Caixa surpresa - Criando e contando;	- EI03EF04, EI03EF06;	- Contos, contação de histórias;
	- Cocriando e empreendendo - Meu brinquedo	- EI03EF06, EI03EF02;	- Publicidade comercial e regra do jogo;
	- Maleta Literária - Cultura Nordestina	- EI03EF03, EI03EF08.	- Contos, fábulas, cordel.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	- Caça palavras nordestinês;	- EIO3ET04;	- Relato, cantiga, piada, adivinha, contaçon de história;
	- Feira da alimentação saudável;	- EIO3ET03, EIO3ET07;	- Publicidade de feira
	- Podcast - receita de família;	- EIO3ET04;	- Entrevista, relato, narração;
	- Oficina culinária mão na massa - bolo de pote fit;	- EIO3ET01, EIO3ET08;	- Exposição Oral;
	- Exposição fofurômetro.	- EIO3ET06, EIO3ET05.	- Reportagem, exposição oral.

Fonte: Elaborado pelos autores

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu o objetivo principal que era a elaboração/apresentação de uma proposta para o ensino com gêneros orais na pré-escola e multiletramento a partir de uma ferramenta tecnológica com atividades em contexto lúdico-afetivos, tendo como documento balizador a BNCC e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, com a instrumentalização da proposta no âmbito tecnológico, esse trabalho culminou na geração de dois ativos intelectuais relacionados à proposta do Tralalá, o primeiro deles associado ao pedido da marca, enquanto o segundo diz respeito ao programa de computador.

Vale ressaltar que, para implementação na rede municipal de João Pessoa, a ferramenta Tralalá precisa passar pela análise e crivo técnico tanto da equipe de educação quanto da equipe de TI da instituição. Como continuidade do estudo, após conclusão e instrumentalização da ferramenta, vislumbramos a possibilidade de registro realizado pelos professores de atividades novas e/ou adaptações advindas da realização das atividades propostas, a fim de compartilhar saberes e novas experiências, enriquecendo ainda mais o acervo de possibilidades. Assim, o aplicativo apresentaria também um espaço colaborativo no molde de repositório ativo, compreendendo e considerando que muitas atividades aplicadas podem ganhar outras configurações, ou mesmo podem ser sugeridas outras atividades dentro de cada eixo.

Quando o usuário submeter uma atividade, será analisada pelo operador, a partir dos critérios de enquadramento aos objetivos e eixos, pertinência, ade-

quação, criatividade. Após aprovação, a atividade será publicada com os devidos créditos na ferramenta, com a perspectiva de dar voz e valorizar o trabalho dos professores. Dentro desse contexto, na verdade, não teríamos uma ferramenta pronta e acabada, mas uma ferramenta que se configura como o próprio processo educacional, em constante atualização, se retroalimentando pela busca, realização e readequação da ação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.K.; DANTAS, J.R. **Brinque construindo**: Brinquedos sem fio na tomada. Sesc/PE, 96p.ilus. ISBN 9788567669229, Recife, 2018.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

BETTI, Mario; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, n. 1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96 – 12.796 4 de abril de 2013**. Brasília: MEC/FAE.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: introdução. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**. João Pessoa, 2019. 218 f.: il.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. (Tradução de Jeni Wolff).

LOUREIRO, S.N.A. **Educação física na pré-escola**: para além das bolas, arcos e cordas. Prêmio Professores do Brasil, edição 2018. Disponível em: https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:paraiba&catid=30:resultados-estaduais. Acesso em: 01 jul. 2022.

MALTA, S. P. S. **Aprender brincando em língua estrangeira**: uma perspectiva dos multiletramentos na Educação Infantil. São Paulo: IPLNT, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, N. A. **A construção da textualidade no gênero 'regras do jogo' em produções orais de crianças na pré-escola**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, João Pessoa, 104 f. 2009.

MENEZES, M. C. B. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo**: implicações no processo de alfabetização e letramento. 150 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Regina Taam. Maringá, 2006.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PONTES, A.D.F. **Estudos em linguística, literatura e educação**: perspectivas interdisciplinares. João Pessoa: Ideia, 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, A.A.C. Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito. **Revista Entreletras**. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 1 – 2010/II.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**: Educação Física e infância, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação. Tradução de Glais Sales Cordeiro, este artigo foi publicado originalmente em Repères, nº 15, 1997, sob o título “Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement”.

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

SILVA, H. M. L. **Vogais médias pretônicas**: variação e estilo. Tese (Doutorado em Linguística), UFPB, 2018.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, L.C. Gêneros orais conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VIEIRA, L. S. M. Educação física e letramento na rede de ensino de Goiânia. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Vol. 2, Número 5, Agosto – Outubro 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILELA, Silvio Henrique. **O movimento Humano e sua interface com o letramento**. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

CAPÍTULO 11

O RECURSO DA VIDEOAULA COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO (CRIA)

Elielma Carneiro Coutinho - UFPB

Mariana Lins Escarpinete - UFPB

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo destina-se a explorar a utilização do recurso da videoaula como uma metodologia de ensino inovadora em aulas de Língua Inglesa. Esta pesquisa é fruto de uma experiência realizada no âmbito de um programa bilíngue em construção, o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA). Ao longo deste capítulo, apresentaremos a proposta geral desse estudo, contextualizando o tema e delineando seus objetivos, bem como ressaltando o aporte teórico-metodológico que sustenta nossa abordagem.

Este texto representa um recorte de uma pesquisa de dissertação que explorou a utilização da videoaula como uma metodologia eficaz para o ensino de Língua Inglesa em um projeto bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da Paraíba. A pesquisa fornece um contexto de destaque para entender a importância desse recurso no cenário atual de ensino, que enfrenta desafios contínuos de adaptação às novas tecnologias e demandas de aprendizado.

No cenário atual da educação, especialmente considerando os desafios impostos pela expansão do ensino remoto e híbrido, a busca por estratégias eficazes de ensino torna-se fundamental. O aprendizado de línguas adicionais, como o inglês, exige abordagens pedagógicas inovadoras que estimulem a participação ativa dos estudantes e promovam a aquisição de habilidades linguísticas de maneira significativa.

Nesse contexto, o uso de videoaulas surge como uma alternativa pedagógica que oferece inúmeras possibilidades de engajamento e aprendizado. Através da combinação de elementos visuais, auditivos e interativos, as videoaulas têm o

potencial de cativar a atenção dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e envolvente. No entanto, o sucesso dessa metodologia depende de uma implementação adequada e de estratégias bem definidas.

Este estudo explora como as videoaulas podem ser integradas em aulas de Língua Inglesa, destacando suas aplicações no contexto do programa bilíngue “CRIA”. A pesquisa mostrou como essa abordagem pode ser adaptada para diferentes formatos de ensino, incluindo o ensino remoto, híbrido e presencial. Além disso, examina as implicações pedagógicas e os benefícios de incorporar videoaulas na prática docente.

Para embasar nossa análise, este capítulo se apoia em um sólido aporte teórico-metodológico, que engloba as metodologias ativas de ensino e tecnologia educacional. A combinação dessas perspectivas teóricas e práticas oferece uma base sólida para a reflexão sobre o uso das videoaulas no ensino de Língua Inglesa.

Portanto, em consonância com a dissertação fonte, faremos a defesa do uso de instrumentos/ferramentas de aprendizagem como estratégia de consolidação do ensino de Inglês na Educação Básica.

2 O ENSINO DE INGLÊS EM FOCO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Na seção em questão, abordamos a metodologia ativa, com ênfase na Sala de Aula Invertida (SAI), e exploramos a experiência vivida no Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA) durante a pandemia.

2.1 Metodologia Ativa e a Aula de Inglês: Sala de Aula Invertida

Iniciamos nossa discussão com uma análise da metodologia ativa, que se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola. Essa abordagem pedagógica se baseia em métodos ativos e criativos que têm o estudante como o agente central da aprendizagem. Seu desenvolvimento tem raízes no movimento escolanovista, que foi influenciado por pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède, os quais advogaram por uma abordagem centrada na aprendizagem pela experiência e na promoção da autonomia do estudante (Almeida, 2018).

Valente (2018) ressalta que as metodologias ativas representam uma alternativa ao ensino tradicional, em que a transmissão de informações é o foco

principal. Em contraste, nas metodologias ativas, os estudantes desempenham um papel mais participativo, envolvendo-se na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos, o que proporciona uma construção efetiva de conhecimento.

Almeida (2018) fornece exemplos de metodologias ativas, incluindo a sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem baseada em projetos, entre outras. No entanto, neste capítulo, nos concentraremos na Sala de Aula Invertida (SAI), também conhecida como *Flipped Classroom*, como nossa metodologia ativa de escolha. Evangelista e Sales (2018) ressaltam que a SAI se destaca ao propor uma inversão nas atividades de estudo dos estudantes, mudando a dinâmica entre os ambientes extracurriculares (em casa) e a sala de aula.

Bergmann e Sams (2018) fornecem uma explicação clara da SAI, descrevendo-a como uma mudança, na qual o que, tradicionalmente, era feito em sala de aula é realizado em casa, enquanto o que costumava ser o dever de casa agora acontece na sala de aula. Essa abordagem implica uma transformação significativa no papel do professor, que deixa de ser um transmissor de informações para se tornar um guia e tutor dos alunos.

Leffa, Duarte e Alda (2016) destacam a diferença entre a aprendizagem na sala de aula tradicional e na SAI. Na configuração tradicional, o processo de aprendizagem começa na sala de aula, onde o aluno ouve o professor, faz anotações e, em seguida, completa as tarefas em casa. No entanto, na SAI, esse processo é invertido. Os alunos iniciam a aprendizagem em casa, normalmente assistindo a um vídeo preparado pelo professor e, em seguida, concluem as atividades na sala de aula, geralmente trabalhando em grupos e apresentando os resultados para a turma.

Os benefícios da SAI incluem melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, já que os estudantes podem esclarecer dúvidas antes de realizar as tarefas, resultando em atividades práticas mais extensas e mais tempo dedicado à resolução de problemas (BERGMANN E SAMS, 2018). Leffa, Duarte e Alda (2016) enfatizam que a SAI promove o controle da aprendizagem por parte do aluno, incentivando a autonomia e permitindo que eles avancem em seu próprio ritmo.

A inversão da sala de aula também intensifica a relação entre alunos e professores, promovendo um melhor entendimento dos estudantes e aumentando a interação entre os colegas. Como resultado, a SAI traz uma mudança significativa na gestão da sala de aula, transformando-a em um ambiente mais dinâmico e participativo. Para uma compreensão mais clara das etapas da SAI,

seguimos a divisão proposta por Junior (2020), que inclui *a preparação, a prática e a revisão*. No entanto, também reconhecemos a abordagem de Leffa, Duarte e Alda (2016) que inclui quatro fases: *ação, reflexão, produção e apresentação*. Ambas as concepções se complementam, enfatizando a importância de refletir sobre o conteúdo estudado.

2.2 Direcionando a realidade para as aulas de Língua Inglesa

No contexto das aulas de Língua Inglesa, a SAI se mostra como uma aliada eficaz para a abordagem comunicativa. Compreendendo a língua como uma prática social, a SAI oferece aos professores e alunos a oportunidade de se dedicar a atividades que aprimoram as habilidades comunicativas e permitem a prática da língua em vários contextos (Ofugi, 2016). Isso resulta em mais tempo para atividades práticas em sala de aula, uma vez que a apresentação de conteúdos é reduzida.

Segundo Leffa, Duarte e Alda (2016), existem diversas maneiras de imergir os estudantes no idioma, incluindo a utilização de aplicativos que simulam situações do cotidiano, jogos interativos e outros recursos disponíveis para todas as faixas etárias. Essa imersão permite que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão auditiva, expressão oral e leitura, juntamente com estratégias de aprendizagem, como observação e interpretação de mensagens em inglês.

2.3 Experiência no Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA)

O Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA) é o ambiente educacional em que se utilizam abordagens inovadoras para a educação. O CRIA é um programa de Educação Integral para o Ensino Fundamental, implementado pelo governo do estado da Paraíba, com o objetivo de promover a inovação na aprendizagem e oferecer uma educação mais abrangente e bem-sucedida para os estudantes. O programa tem sua origem na experiência de professores que se inspiraram em modelos educacionais de sucesso, como as escolas Cidades Integrais, currículos internacionais e outras abordagens inovadoras (PARAÍBA, 2019).

2.3.1 Relato de Vivência: Entendendo o CRIA

Durante a pandemia, o CRIA se adaptou à realidade de ensino remoto, encontrando soluções para os desafios que surgiram nesse contexto. Uma das estratégias adotadas foi a criação de grupos de WhatsApp para cada turma. Esses grupos foram usados como um meio para compartilhar informações e manter a comunicação entre professores e alunos. Nesses grupos, os professores compartilharam uma rotina diária que simulava a experiência presencial. Isso incluiu momentos de acolhimento, leitura deleite, atividades assíncronas e momentos de interação. Além disso, as aulas de Língua Inglesa também seguiram essa estrutura, permitindo que os estudantes continuassem a se envolver com o idioma e suas habilidades de comunicação.

Um aspecto notável dessa experiência foi a ênfase na necessidade de apoiar emocionalmente os alunos. A pandemia causou incerteza e instabilidade emocional generalizada, e a escola reconheceu a importância de abordar essas questões. Outra mudança significativa foi o estreitamento da relação entre escola e família. Muitos pais acompanhavam de perto as atividades e aulas, tornando-se parceiros ativos no processo educacional de seus filhos. Isso demonstra a importância de envolver a família na educação e a necessidade de colaboração entre pais e professores.

2.3.2 Salas de aula virtuais

Os grupos de WhatsApp desempenharam um papel fundamental na manutenção do contato com os estudantes. Eles foram usados como salas de aula virtuais, sendo uma ferramenta para compartilhar informações, manter uma rotina diária semelhante a que os estudantes tinham no presencial e fornecer orientações sobre atividades e aulas.

No contexto das aulas de Língua Inglesa, essa abordagem envolveu a inclusão de atividades assíncronas (videoaulas), permitindo que os estudantes participassem em seu próprio ritmo. Além disso, a escola organizou aulas síncronas por meio de plataformas de videoconferência, como o Google Meet, para permitir interações diretas entre professores e alunos.

Essas salas de aula virtuais foram uma resposta emergencial para as restrições impostas pela pandemia. No entanto, destacaram a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso à tecnologia e conectividade, a fim de evitar exclusão digital e garantir a continuidade da educação. Nas seções seguintes, veremos informações detalhadas sobre a implementação da metodologia ativa,

em particular a Sala de Aula Invertida com as videoaulas, bem como mais detalhes sobre a experiência na escola CRIA durante a pandemia, demonstrando como foi possível se adaptar e inovar em tempos desafiadores.

2.4 Ferramentas de Ensino: Foco na Videoaula

A tecnologia, com todas as suas possibilidades, desempenha um papel proeminente na educação atual, destacando diversas ferramentas digitais de ensino. Nesta seção, direcionamos nossa atenção para a videoaula, que, de acordo com Araújo e Chaves (2015), assume um caráter de suporte para a realização de diversas atividades, tanto na sala de aula como fora dela. Essa ferramenta permite uma apresentação atrativa por meio da integração do texto escrito, oral, imagens estáticas e dinâmicas, bem como som.

A videoaula desenvolvida para as aulas de Língua Inglesa incorpora essas funcionalidades. Para adaptar-se às necessidades do ensino remoto, ela se tornou uma aula alternativa para os alunos que não podiam participar das aulas síncronas pelo Google Meet, além de servir como uma introdução de conteúdo para os alunos que puderam participar da videochamada. Portanto, para detalhar as funcionalidades dessa videoaula, é essencial considerar o contexto em que ela é aplicada.

Os motivos que levaram a professora e pesquisadora a desenvolver essa ferramenta digital podem ser explicados da seguinte forma: devido ao tempo de aula reduzido no ensino remoto, uma vez que aulas *online* longas podem se tornar cansativas para os alunos, especialmente as crianças. Portanto, quanto mais otimizada e funcional a aula for, melhor será o seu aproveitamento; havia a necessidade de alcançar o maior número possível de alunos, visto que nem todos conseguiam participar das aulas síncronas por meio de grupos de WhatsApp e Google Meet. Alguns enfrentavam restrições, como a falta de acesso a um aparelho celular no momento da aula, memória insuficiente para baixar o aplicativo de videochamada, ou problemas de compatibilidade de e-mail com o aplicativo.

A videoaula também se tornou uma forma de otimizar o tempo das aulas síncronas, permitindo que os alunos cheguem mais preparados para esses encontros. Por fim, a necessidade de manter o tamanho da videoaula compatível com o WhatsApp foi outro fator considerado, uma vez que o aplicativo tem limitações em relação ao tamanho dos vídeos que podem ser compartilhados e visualizados de forma rápida e fácil pelos alunos.

Considerando os aspectos mencionados, o modelo de videoaula foi desenvolvido para unir conteúdo, atividades e permitir que os alunos acessem o material quantas vezes forem necessárias. Portanto, essa abordagem é vista como democrática e inclusiva, buscando abordar uma variedade de problemas de ordem social e educacional. Além disso, o modelo de aula invertida, como destacado por Bergmann e Sams (2018), oferece aos alunos a oportunidade de se prepararem com antecedência para as aulas, o que é fundamental para o aprendizado da Língua Inglesa, envolvendo as quatro habilidades: Listening, Speaking, Reading e Writing, todas trabalhadas por meio da videoaula. Na seção seguinte, apresentaremos detalhadamente o processo de construção e aplicação desse recurso para uma compreensão mais aprofundada.

3 CONSTRUÇÃO DE UM MODELO EM PERSPECTIVA: ELABORAÇÃO

Nesta seção, abordaremos o desenvolvimento de um recurso didático-metodológico abrangendo todas as dimensões. Começaremos pelo processo de construção desse recurso, seguindo um roteiro metodológico que abrange as etapas de antes, durante e depois da aula. Em seguida, explicaremos sua aplicação e, por fim, apresentaremos como esse recurso pode ser utilizado em diversas modalidades de ensino.

Para a construção desse recurso, desenvolvemos um questionário norteador para os professores, a ser preenchido na fase de planejamento da aula. Esse questionário auxilia o docente a definir todos os aspectos da aula, incluindo as etapas que antecedem, a aula em si e os passos a serem seguidos após. O questionário norteador contém as seguintes perguntas:

Quadro 1 – Questionário norteador do professor

Questionário norteador do professor
<ul style="list-style-type: none">• Que disciplina será ministrada?• A aula será para que turma?• A aula será remota, híbrida ou presencial?• Qual ou quais habilidades devem ser trabalhadas?• A partir das habilidades, qual ou quais conteúdos serão trabalhados?• Qual o tema da aula (opcional)?• Qual ou quais os objetivos?• Com base nas respostas anteriores, em média, quantas aulas serão necessárias para essa sequência?• A partir do conteúdo definido, qual será a sequência de informações apresentadas no vídeo?• Que perguntas podem ser enviadas como questionário norteador para o aluno?• Que atividade será solicitada no vídeo? (opcional)• Em que dia e horário farei a gravação e edição do vídeo?• Como será a atividade de <i>warm-up</i> (opcional)?• Como será o momento de acolhimento da aprendizagem dos alunos?• Qual ou quais atividades serão realizadas na aula?• Quais recursos/materiais serão utilizados?• Como será o momento de despedida/finalização da aula e encaminhamentos para os alunos?

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

O questionário norteador visa facilitar o planejamento, a organização e a gestão do tempo do professor, sendo adaptável às necessidades individuais. Com as respostas do questionário, o professor terá um roteiro pronto para desenvolver sua aula. Além disso, pode criar um checklist para acompanhar as tarefas que precisam ser executadas, com base no exemplo abaixo:

Quadro 2 – Checklist de elaboração/preparação:

Checklist
<ul style="list-style-type: none">• Elaborar roteiro de gravação;• Gravação do vídeo;• Edição do vídeo;• Preparação da atividade de <i>warm-up</i>;• Preparação das atividades principais da aula;• Preparação do momento final e encaminhamentos para os alunos (games, separar <i>links</i> etc.).

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

O objetivo do *checklist* é permitir que o professor tenha uma visão clara das tarefas que precisam ser realizadas, tornando o processo de criação do recurso mais eficiente. O *checklist* pode ser personalizado de acordo com as preferências do docente, conforme a exposição no exemplo acima.

Para o dia da aula o professor deverá se concentrar em três momentos: o antes, o durante e o depois da aula. Cada um desses momentos pode ser adaptado de acordo com as necessidades da turma, uma vez que se trata de um modelo flexível.

3.1 Antes da Aula

Antes da aula síncrona, o professor envia a videoaula para que os alunos possam assistir e chegar à aula com conhecimento prévio do conteúdo a ser abordado. A videoaula deve apresentar o conteúdo de forma concisa, evitando ser excessivamente longa, o que pode resultar na perda de atenção dos estudantes. A videoaula serve como suporte para a aula, seja ela virtual ou presencial, e como uma alternativa para os alunos que não podem participar da aula síncrona.

Para a construção da videoaula, o professor pode seguir uma sequência/roteiro que pode iniciar pela apresentação, seguido do conteúdo principal, atividade e encerramento. Se necessário, o professor pode elaborar um roteiro para suas falas, tornando o processo de gravação mais fluente. Inicialmente, na apresentação, é importante dedicar um momento para cumprimentar os estudantes e convidá-los a assistir ao vídeo. Nesse ponto, o professor pode estabelecer conexões com informações previamente abordadas e, se possível, incentivar os alunos a assistirem o vídeo até o final, despertando sua curiosidade

com argumentos como “após o vídeo, teremos um desafio ou uma atividade interessante.”

Após essa introdução, o conteúdo principal deve ser apresentado de acordo com a melhor abordagem que se adapte ao tópico e à metodologia do docente. Isso pode incluir uma explicação gravada pelo professor, com ou sem o uso de um quadro branco, imagens com narração em áudio, trechos de vídeos (com as devidas referências), uso de texto acompanhado de narração, e outras abordagens possíveis. É fundamental que a apresentação do conteúdo seja o mais didática possível, adaptando-a, se necessário, à faixa etária dos alunos, incorporando elementos lúdicos, como música, rimas e repetições para facilitar a compreensão e a retenção do conhecimento.

Ao término do vídeo, o professor pode reaparecer para propor uma pesquisa adicional ou uma atividade simples, como responder a uma pergunta, ou até mesmo algo mais elaborado que os alunos possam iniciar em casa e concluir na sala de aula. Essa atividade é opcional e pode ser entregue durante a aula ou enviada se a aula for ministrada online. As dúvidas que surgirem podem ser esclarecidas junto ao professor, e os alunos que não puderem participar da aula ainda terão a opção de entregar a atividade de acordo com as instruções fornecidas pelo docente.

A seguir, são destacadas algumas orientações dos autores Bergmann e Sams (2018) para a preparação de vídeos educacionais.

Quadro 3 – Orientações para a preparação do vídeo da SAI

- **Seja breve**, os autores sugerem vídeos abaixo de 10 minutos e que foquem em apenas um assunto;
- **Fale com entusiasmo**, com entonação e animação o vídeo se tornará mais convidativo para os alunos;
- **Crie vídeos com outros professores**, a cooperação entre os docentes e a interdisciplinaridade irá envolver ainda mais os estudantes;
- **Acrescente humor, de forma respeitosa**. Uma rima, um desafio, tocar um instrumento musical, ser expressivo, tudo isso irá trazer certa informalidade e descontração para a vídeoaula;
- **Acrescente anotações e destaques**. Utilize quadro digitais para apresentar anotações, bem como destaques que podem iluminar, movimentar (com zoom, giros etc.) as palavras e enfatizar pontos relevantes que contribuam para uma melhor visualização do conteúdo.

Fonte: Adaptado a partir de Bergmann e Sams (2018)

Na seção que aborda a aplicação deste recurso, exploramos como essas dicas podem ser empregadas no desenvolvimento do roteiro, na gravação e na edição do vídeo. Este é o momento em que o professor tem a oportunidade de expressar sua criatividade e escolher um aplicativo de edição que melhor atenda às suas necessidades. Esses aplicativos costumam ser de fácil acesso, disponíveis gratuitamente para dispositivos móveis e computadores, e, geralmente, possuem interfaces intuitivas. Com a prática, o professor aprimorará sua eficiência nesses processos, economizando tempo na fase de edição. Isso envolve tarefas como recortes, remoção de fundos indesejados, adição de textos, áudio, transições e a etapa final de renderização, na qual todas as informações são compiladas para salvar o vídeo.

Concomitantemente à videoaula, o professor pode fornecer um questionário norteador do aluno. Para a construção deste questionário, é crucial que o professor considere seu papel em mediar a conexão entre o aluno e o vídeo, orientando eficazmente o processo de aprendizagem. As perguntas devem estimular a reflexão sobre o conteúdo assistido, revisar informações-chave e expressar suas observações sobre o vídeo. O professor pode sugerir que os alunos leiam o questionário antes de assistir ao vídeo, ou que o leiam e respondam somente após terem assistido ao conteúdo.

Com as etapas de gravação, edição do vídeo e criação do questionário orientador do aluno concluídas, o professor finaliza os materiais que serão compartilhados antes do início da aula. O momento de disponibilizar o vídeo deve ser ajustado de acordo com a agenda e as possibilidades do professor, podendo ocorrer momentos antes da aula síncrona ou com uma antecedência maior. Isso se deve ao fato de que o questionário norteador requer um período para ser respondido de maneira apropriada.

Na aula, os estudantes chegarão com um entendimento prévio sobre o tópico, tendo tido tempo para assistir, revisar e se preparar para aula. Como resultado, as dúvidas podem ser abordadas no início da aula, conforme exploraremos na próxima seção.

3.1.2 Durante a Aula

O momento da aula síncrona ou presencial pode ser dividido em duas partes distintas: a) a introdução à aprendizagem; b) a prática. No entanto, a aula pode começar com uma atividade de aquecimento que pode ou não estar relacionada

ao tema principal. Essas atividades de aquecimento servem para preparar os alunos, despertando seu interesse para a aula e são, portanto, opcionais.

Em seguida, a fase de introdução à aprendizagem se inicia, na qual o professor pode fazer perguntas com base no questionário orientador do aluno ou permitir que eles compartilhem suas reflexões sobre o que aprenderam. Durante esse momento, o professor pode identificar os pontos em que os alunos enfrentaram dificuldades e abordar suas dúvidas imediatamente. É responsabilidade do professor gerenciar essa parte da aula da maneira que considere mais produtiva, podendo encorajar os alunos a colaborarem uns com os outros para resolver dúvidas, prestando atenção especial àqueles que demonstraram mais dificuldades.

Uma vez concluída a fase de introdução, o professor pode orientar os alunos a participarem das atividades em sala de aula, presumindo que a maioria já tenha adquirido conhecimento prévio sobre o conteúdo. O docente pode propor atividades alinhadas às habilidades definidas para a aula e ao nível da turma, ajustando-as conforme necessário com base nas observações feitas durante a introdução à aprendizagem. Nesse momento, seguimos a abordagem da Sala de Aula Invertida (SAI), conforme discutida por Leffa, Duarte e Alda (2016), na qual os alunos que já tiveram acesso ao conteúdo anteriormente assumem um papel ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador, auxiliando nas dificuldades e criando um ambiente propício para o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, a SAI oferece a vantagem de permitir que os estudantes que não puderam acompanhar os conteúdos por qualquer motivo tenham a oportunidade de acessá-los posteriormente, uma maneira de evitar que alguém seja abandonado ou de preencher lacunas em situações em que um ou mais alunos não puderam participar do momento síncrono. Na fase final da aula, o professor pode e deve fornecer diretrizes para o pós-aula, como exploraremos na próxima seção.

3.1.3 Pós-Aula

Ao encerrar a aula, o professor pode sugerir leituras adicionais, materiais complementares para alunos interessados em aprofundar seu conhecimento sobre o conteúdo estudado. Além disso, o professor pode preparar atividades mais desafiadoras para os alunos, disponibilizando-as para quem desejar tentá-las em casa, com a mediação do professor, caso necessário. O professor também pode

incentivar os alunos a revisitarem a videoaula em caso de dúvidas, utilizando-a como uma ferramenta de revisão sempre que necessário.

Esses materiais complementares oferecem aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus estudos e podem ser disponibilizados virtualmente por meio de links para vídeos em plataformas como o YouTube, sites educativos e sugestões de leitura, entre outros recursos. Além disso, nesse momento, o professor pode adotar a metodologia ativa da gamificação, usando quizzes, como o Kahoot, para revisar o conteúdo por meio de atividades lúdicas que envolvam toda a turma, com pontuações individuais.

Outra opção para o contato pós-aula é a utilização de redes sociais. Os links e atividades adicionais podem ser compartilhados com os alunos por meio de grupos de WhatsApp, blogs da escola, plataformas como o Trello, o Padlet, o Google Classroom e outras opções. Através dessas plataformas virtuais, o professor pode fornecer *feedback* aos alunos após a entrega das atividades, ajudando-os a avaliar seu progresso e aprofundar o interesse no assunto. Além disso, o professor pode criar fóruns de discussão ou espaços de interação, como chats, nos quais os estudantes podem compartilhar informações, tirar dúvidas entre si e discutir as atividades.

Assim, as sugestões para a fase pós-aula foram desenvolvidas com o objetivo de otimizar o tempo do encontro presencial ou síncrono para a prática efetiva, enquanto as revisões são tratadas no ambiente virtual. No entanto, a decisão sobre quais ferramentas utilizar depende do professor, levando em consideração o nível e as necessidades de sua turma.

Por fim, importa destacar que o modelo descrito neste trabalho pode ser facilmente adaptado e aplicado em contextos de ensino remoto, híbrido e presencial. Antes de prosseguirmos com essa discussão, é importante entender melhor cada um desses formatos de ensino, sendo necessário realizar adaptações para que o modelo se encaixe nas características específicas de cada formato de aula.

No Ensino Remoto e Híbrido, os vídeos podem ser compartilhados com os alunos antes da aula, por meio de plataformas virtuais ou aplicativos. Dessa forma, os alunos começam a aula com conhecimentos prévios, construídos a partir do vídeo. Além disso, os questionários norteadores do professor e do aluno podem ser utilizados como ferramentas de avaliação e discussão durante a aula virtual.

No Ensino Presencial, o vídeo pode ser exibido no início da aula, permitindo que os alunos assistam e respondam aos questionários norteadores. Essa estratégia também pode ser combinada com a disponibilização dos vídeos em

um ambiente virtual para revisão ou para os alunos que eventualmente tenham faltado à aula presencial.

Outra sugestão é a criação de um arquivo ou pasta virtual compartilhada com os alunos, na qual os vídeos são organizados de acordo com a sequência de conteúdo. Isso permite que professores e alunos tenham acesso a um histórico dos tópicos abordados ao longo do ano letivo, facilitando revisões e consultas. Essa abordagem é particularmente útil para alunos que precisam recuperar conteúdos perdidos ou para novos alunos que desejam se familiarizar com o currículo.

Em resumo, o modelo aqui apresentado se adapta com facilidade aos diferentes cenários de ensino, oferecendo flexibilidade e suporte para uma variedade de abordagens educacionais, além de eficaz ao ensino, independentemente do formato em que as aulas são ministradas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo explorou a aplicabilidade das videoaulas como uma metodologia de ensino inovadora em aulas de Língua Inglesa, com foco na experiência do programa bilíngue em construção (CRIA). Ao longo da investigação, analisamos como as videoaulas podem ser adaptadas para os contextos de ensino remoto, híbrido e presencial, considerando os desafios e benefícios de cada abordagem.

Nossa pesquisa destaca a relevância das videoaulas como um recurso pedagógico que promove o engajamento dos alunos e facilita a aquisição de habilidades linguísticas. A abordagem apresentada neste capítulo oferece flexibilidade e versatilidade, permitindo que os educadores se adaptem às necessidades e realidades de diferentes contextos educacionais.

Além disso, evidenciamos que o uso de videoaulas pode contribuir para a construção de um arquivo de conteúdo que beneficia tanto os alunos quanto os professores. Os estudantes têm a oportunidade de revisar e atualizar seu conhecimento, enquanto os docentes podem utilizar o material como um recurso valioso para atividades interdisciplinares e planejamento curricular.

Considerando o atual cenário educacional, com desafios impostos pela pandemia e a transformação das práticas pedagógicas, a incorporação de videoaulas se revela como uma estratégia para enriquecer o ensino de Língua Inglesa. Sua versatilidade, quando adaptada de forma cuidadosa, pode ser um catalisador para o sucesso do processo de ensino e aprendizado.

Em suma, este capítulo destaca a importância de explorar e aprimorar métodos de ensino que atendam às necessidades de uma educação em constante evolução. As videoaulas proporcionam inovação, inclusão e uma opção eficaz para o ensino de Língua Inglesa. Esperamos que esta pesquisa inspire outros profissionais da educação a adotarem e aprimorarem essa abordagem em seus próprios contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ARAÚJO, A.P.F.; CHAVES, E.F. A elaboração e o uso de videoaulas no ensino de ciências. Uma experiência significativa no processo de formação docente. **Simpósio Internacional de Comunicação e Educação**. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/193/0>. Acesso em: 23 abril 2017.

ARAÚJO, Alcione Lino de; FAHD, Plínio Gonçalves. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. In: PAIVA, Francisco Júnior. **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Parecer nº CNE/CEB Nº: 2/2020, de 09 de julho de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, DF.

COUTINHO, Elielma Carneiro. **O professor de inglês no Ensino Fundamental I**: entre prescrições e gestos didáticos. 2017. 84 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras/Inglês, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

DUARTE-DE-SANTANA, Joelton. Ensino bilíngue e políticas linguísticas: por uma urgente ressignificação das práticas de ensino e da identidade dos profissionais de Língua Inglesa junto a um “modismo” elitista. **Web-Revista Sociodialeto – Nupesdd/Lalimu**, v. 9, nº 26, nov. 2018.

GOMES, José Anderson Costa. CARVALHO, Maria Aline Silva; MAIA, Yasmin Ferreira. O USO DO WHATSAPP NO ENSINO: entre possibilidades e limitações. In: GOMES, José Anderson Costa; PONTES, Verônica Maria de Araújo. (org.) **As TDIC e o/no ensino presencial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LEFFA, Vilson J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.

MEGA, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGA, Antonieta Heyden. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no brasil: uma análise dos documentos oficiais**. The Specialist, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 01-17, 26 dez. 2018.

MEGA, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

NORTE, Mariangela Braga; JUNIOR, Klaus Schlünzen e SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Língua inglesa – cultura acadêmica**. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Educação a Distância (Coleção Temas de Formação; v. 4), 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. TECNOBIOGRAFIAS EM TRÊS GERAÇÕES. In: LEFFA, Vilson J. (et al.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. (org.). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Prefácio. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

ANA MARIA LIMA PEREIRA DANTAS

anamarialpd0@gmail.com

Professora da rede pública municipal de João Pessoa. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino; atua no grupo de pesquisa, Discurso, Ensino e suas Interfaces com ênfase na linha de pesquisa, Teoria Linguística e Métodos.

ANTÔNIA BARROS GIBSON SIMÕES

antoniagibson@gmail.com

Doutora (2018) e Mestra (2014) em Linguística pelo PROLING/UFPB. Graduada em Letras pela UFPB (2011) Desenvolve pesquisas no campo das teorias linguísticas e interfaces. Tutora do Curso de Letras Espanhol da UFAL. Pesquisadora com diversas publicações em periódicos especializados no Brasil e no exterior, organizadora de livros. Desenvolve pesquisas com ênfase em Teorias Linguísticas e Interfaces.

ANUNCIADA MARIA VIEIRA FERREIRA

anunciadamvf@gmail.com

Professora da rede pública municipal de João Pessoa. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino; atua no grupo de pesquisa, Discurso, Ensino e suas Interfaces com ênfase na linha de pesquisa, Teoria Linguística e Métodos.

CÍNTYA JÍMINNI BRITO DA SILVA

cintyajiminni@gmail.com

Mestra pelo programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino- MPLE/ UFPB (2020-2022). Especialista em Mídias na Educação- UFRPE (2011-2012). Especialista em Tecnologias Aplicadas à aprendizagem em Língua Portuguesa (2009-2010) UFPE. Possui graduação em Letras Português / Inglês pela Universidade de Pernambuco UPE (2005). Professora do quadro efetivo da

Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), atualmente exerce a função de Educadora de apoio/ Coordenadora pedagógica da Escola Técnica Estadual Miguel Batista (Recife). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras e Espanhol. Tem estudado e pesquisado sobre Novos Letramentos, Cultura digital e ensino, Linguística e ensino, entre outras áreas de Língua Portuguesa.

EDJANE GOMES DE ASSIS

assisedjane@hotmail.com

Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino; Líder do grupo de pesquisa, Discurso, Ensino e suas Interfaces, com atuação nas linhas de pesquisa, Teoria Linguística e Métodos e Análise do discurso da mídia em práticas contemporâneas. Semestralmente coordena projetos de pesquisa, ensino e extensão com atuação na educação básica na rede pública.

ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL

eliana.esvael@academico.ufpb.br

Bacharel e licenciada em Letras - Língua Portuguesa, mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio doutorado-sanduiche na Université Stendhal-Grenoble-França. Professora no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) na Universidade Federal da Paraíba e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE-UFPB). Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF-UFPB), Discurso, Ensino e suas Interfaces e Práticas de leitura e escrita em português língua materna (USP). Coordenadora de projetos de pesquisa, ensino e extensão em parceria com escolas da educação básica da rede pública.

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO

elielma_coutinho@hotmail.com

Professora de Língua Inglesa do Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA). Possui graduação em Letras-Ingês pela UEPB (2017), especialização em ensino de Língua Inglesa e literatura pela Claretiano (2019) e mestrado em Linguística e Ensino pelo MPLE-UFPB (2023).

EVANGELINA M. B. DE FARIA

evangelinab.faria@gmail.com

Professora Titular do DLPL/UFPB, PROLING/UFPB e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PGLE/UFPB. Doutora em Linguística pelo PPGLL/UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM). Desenvolve pesquisas sobre aquisição da linguagem e formação de professores.

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA

henrique.miguel.91@gmail.com

Docente do DLPL/UFPB. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística - PROLING/UFPB e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PGLE/UFPB. Coordenador do PIBID Língua Portuguesa da UFPB. Editor Gerente de Linguística do periódico DLCV/UFPB. Pós-Doutorado em Ensino pelo PPGE/UERN (2021). Doutor e Mestre em Linguística pelo Proling/UFPB. Especialista em a) Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela FUNESO (2013) Psicopedagogia Institucional (2014) e Psicopedagogia Clínica (2015) pelo CINTEP/FNSL. Graduação em Letras Português; Inglês e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UPE/Mata Norte (2012). Pesquisador com diversas organizações de livro e publicações em periódicos especializados.

JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS

jailine.farias@academico.ufpb.br

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui doutorado em Letras, com área de concen-

tração em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio de pesquisa na Universidade de Illinois (UIUC), e mestrado em Linguística pelo Proling (UFPB). É líder do Grupo Leading – Grupo de Estudos em Letramentos, Ensino e Ação Docente em Inglês (CNPq/UFPB), membro do GESTO – Grupo de Estudos do Texto (CNPq/UFPE) e do Projeto Nacional de Letramentos (CNPq/USP).

JANE GOMES DE ANDRADE

janygomes41@gmail.com

Especialista em Libras e Educação inclusiva da pessoa surda pela Faculdade Escadense; especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras: Português e Inglês, pela Universidade Católica de Pernambuco. É mestra pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba e é professora da Escola Técnica Estadual Miguel Batista. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua portuguesa.

JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL

joaowandemberg@gmail.com

Doutor em Letras, área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2005), Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985), Graduação em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Santa Emília de Rodat (1987), Licenciatura em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (1988), professor do Ensino Médio de 1988 a 2009, professor do ensino público (desde 1988). Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Departamento de Turismo e Hotelaria, vinculado aos programas de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE/CCHLA/UFPB e ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB/Capes. Desenvolve projeto de pesquisa na área de Letramento Digital e Midiático (hipertexto, arquivos eletrônicos e tecnologias na educação). Líder do Grupo de Estudos sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional – GEHAETE (UFPB/Cnpq).

JOSETE MARINHO DE LUCENA

josete.marinho@academico.ufpb.br

Professora Associada do DLPL/UFPB e do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB). Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela UEPB, Mestra em Letras pela UFPB, Doutora em Linguística pela UFCE e Pós-doutora pelo PPGE/UNESP. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “Estágio, Ensino e Formação Docente” (GEEF/UFPB), coordenando a Linha de Pesquisa “Ensino de Língua e de Literatura”. Desenvolve pesquisas sobre léxico, formação docente, estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa.

JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA

juliene.academia@yahoo.com.br

Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING - UFPB), com estágio de doutorado na Concordia University - Canadá. Professora permanente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE - UFPB). Pesquisadora do grupo de pesquisa Variação Linguística no Estado da Paraíba - VALPB (DLPL/UFPB). Desenvolve e orienta pesquisas em Sociolinguística Variacionista, Teoria Fonológica e Ensino de Língua.

KLÉCIO DE ASSIS RAIMUNDO

klecio.assis@academico.ufpb.br

Mestre em linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado à linha de Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem. Graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Durante a graduação atuou no Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) cotas 2017-2018. Atualmente, é professor da rede estadual de ensino da Paraíba. Suas áreas de interesse são: Variação Linguística, Fonética e Fonologia de L1/L2 e Fonética Acústica.

MAIRMA ALEXIANE FARIAS SENA DE LIMA

mairma.sena2@academico.ufpb.br

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Aperfeiçoamento na Universidade Estadual da Flórida. Mestra pela Universidade Federal da Paraíba (MPLE - UFPB). Professora titular de língua inglesa na Secretaria de Educação Integral e Profissional de Pernambuco. Atualmente exerce a função de Educadora de Apoio na Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional de Pernambuco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas.

MARIANA LINS ESCARPINETE

mariana_escarpinete@hotmail.com

Licenciada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre e doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. É professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL - UFPB) e vinculada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE - UFPB). Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Semântica, Léxico & Cognição (G_SEL) da UFPB (CNPQ). Atua nas áreas da Semântica e de Ensino de Língua Portuguesa, oportunizando a discussão teórica com fins práticos, a favor da construção de materiais didáticos e soluções para o ensino de Português nas vertentes materna e estrangeira.

MARIANNE C. B. CAVALCANTE

marianne.cavalcante@gmail.com

Professora Titular do DLPL/UFPB, PROLING/UFPB e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PGLE/UFPB. Doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Coordenadora do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE). Desenvolve pesquisas sobre aquisição da linguagem e formação de professores.

MARINALDO DE SOUZA SILVA

marcultura273@gmail.com

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2021-2025); Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Profletras pela Universidade Federal

da Paraíba (2019); Especialista em O Círculo de Bakhtin em diálogo: linguagem, cultura e sociedade pela Faculdade Jean Piaget (2021). Possui especializações em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira no Contexto da Literatura Universal (FAMEESP, 2020); Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa (IFPB, 2017) e Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2021). Professor Efetivo, desde 1998, de Língua Portuguesa no município de Areia-PB. É membro pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFOTEC/CEFET-MG), integra o Projeto de Extensão Comunitária: CEFET Aberto à Comunidade Docente (CACD) via Canal YouTube INFOTEC na condição de apresentador do Programa de entrevistas INFOTEC-cult.

MÔNICA MANO TRINDADE FERRAZ

monicatrin@hotmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1990), Mestrado em Linguística Aplicada (2001) e Doutorado em Linguística (2006) pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Docente do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e credenciada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), orienta projetos sobre as contribuições da Semântica para o ensino de línguas. Possui experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística, com ênfase em Semântica, Gramática e Metodologia de Ensino. Atualmente, atua como orientadora de Núcleo do Programa Residência Pedagógica (UFPB).

RAFAELLA FÉLIX DA SILVA

profracafelix27@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Pernambuco, tendo concluído seu curso em 2017. Possui pós-graduação em Língua Portuguesa pela Unialphaville em 2019. É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE - MPLE) da Universidade Federal da Paraíba. Autora do material didático Português Instrumental, registrado sob o ISBN nº978-85-54921-00-2. Professora efetiva de Língua Portuguesa Anos Finais do Município de Conde-PB.

SIMONE CONCEIÇÃO DE LIMA AMORIM

simoneamorimnls@gmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE - MPLE) e professora de Língua Inglesa do Governo do Estado da Paraíba, atuando como coordenadora do curso de Inglês no Celin PB. É especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI e em Tecnologias e Educação a Distância pela UniBF. Teacher Trainer pelo Bournemouth & Poole College, BPC, Inglaterra e participante do PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa) cursando Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pela San Francisco State University, SFSU, Estados Unidos.

SORAYA NOGUEIRA ALBERT LOUREIRO

sol.loureiro@hotmail.com

Doutoranda em Linguística pelo PROLING/UFPB (2023). Mestre em Linguística e Ensino pelo PGLE/UFPB (2022) sob orientação do Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva. Especialização em Psicologia Educacional pela Faculdade do Sul da Bahia - FASB (2009). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2006). Professora efetiva da Rede Municipal de João Pessoa-PB. Desenvolve pesquisas com ênfase em Teorias Linguísticas; Letramentos e Formação Docente.

TATIANA RAMALHO BARBOSA

tatiramalho@hotmail.com

É doutoranda do Programa de Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING). Possui Mestrado em Jornalismo (PPJ/2021) e em Linguística e Ensino (MPLE/2023), ambos pela UFPB. É Professora de Língua Inglesa e atua em todos os níveis de Ensino: Fundamental, Médio e Superior. Possui interesse em diversas áreas da Linguística e Ensino da Língua Inglesa. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre psicolinguística e processamento linguístico.

TIAGO AGUIAR

tiagoar.lp@gmail.com

Mestre e doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba, onde ministra disciplinas no curso de Letras-Português. É pesquisador colaborador do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB) – do qual foi Coordenador no biênio 2021-2023 – e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Desenvolve pesquisas com ênfase em Linguística Cognitiva e no ensino de língua portuguesa. Pesquisador permanente no combate à desinformação. Atualmente coordena o projeto “Escola sem fake” (@escolasemfake.ufpb).

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS

vicenteparreiras@gmail.com

Professor do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Belo Horizonte - UNI-BH (1993), Especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas (1996), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Atualmente, atua na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens (Posling) do CEFET-MG. Membro do Colegiado do PPG-Estudos de Linguagens. Membro Correspondente da Academia Portuguesa de Ex-libris e da Academia de Letras, Artes e Ciências Brasil (ALACIB-Mariana/MG). Coordenador do INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia; integrante do LALINTEC - Laboratório de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - UFMG. Interesses de pesquisa: Ensino e aprendizagem; Paradigma da Complexidade; Integração das TDIC aos processos educativos; design pedagógico; materiais e recursos didáticos; Processamento de Linguagem Natural - PLN.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2024,
utilizando a fonte Barlow.

