

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA (ORG)
LUZIA FERREIRA DA CRUZ (ORG)

SABERES INTERLIGADOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.

VOL. 02



ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA
ELISÂNGELA PAIXÃO DA COSTA
LUCAS SANTOS DE ASSIS
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
LYVYA LARYSSY PEREIRA SANTOS
MARIA ALCIONE DOS SANTOS
NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA



SUA FEIRA DE LIVROS

**JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA (ORG)
LUZIA FERREIRA DA CRUZ (ORG)**

SABERES INTERLIGADOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.

**ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA
ELISÂNGELA PAIXÃO DA COSTA
LUCAS SANTOS DE ASSIS
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
LYVYA LARYSSY PEREIRA SANTOS
MARIA ALCIONE DOS SANTOS
NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA**



SUA FEIRA DE LIVROS

SABERES INTERLIGADOOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.
VOLUME II

ORGANIZADORES:

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
LUZIA FERREIRA DA CRUZ

AUTORES

ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA
ELISÂNGELA PAIXÃO DA COSTA
LUCAS SANTOS DE ASSIS
LUZIA FERREIRA DA CRUZ
LYVYA LARYSSY PEREIRA SANTOS
MARIA ALCIONE DOS SANTOS
NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA

PREFÁCIO:

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

EDITORIAÇÃO

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saberes interligados [livro eletrônico] : educação,
ensino e pesquisa, vol. 2 / Luzia Ferreira da
Cruz...[et al.] ; organização José Aparecido da
Silva Rocha , Luzia Ferreira da Cruz. --
Arapiraca, AL : Sua Feira de Livros, 2025.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-988057-5-3

1. Educação 2. Prática de ensino - Brasil
3. Professores - Formação I. Cruz, Luzia Ferreira da.

25-297534.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

DOI: 10.5281/ZENODO.17032389

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EDUCAR HOJE PARA GARANTIR O AMANHÃ.....	6
A POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO HABILIDADES COGNITIVAS E EMOCIONAIS	21
PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOCIAL COMO CONDUTORAS DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA.....	30
ALÉM DAS PÁGINAS: A IMPLEMENTAÇÃO DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DO PNLD NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	41
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: O PAPEL DO EIXO LEITURA NA FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE LETRADO E CRÍTICO.....	53
ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS DISCURSIVOS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM	65

PREFÁCIO

Este livro é fruto de uma série de trabalhos distintos dentro de suas respectivas áreas de conhecimento, mas conectados, aliás, Saberes Interligados. A obra coletiva é um gesto de abertura para a ciência: retirar pesquisas da gaveta, demonstrar ao mundo potenciais esquecidos e até abrir caminhos para novos estudos. Ao participar desta antologia, o autor concede uma valiosa contribuição para a sociedade por meio da união de vozes, culturas, memórias e propostas para novas perspectivas de ensino contemporâneo.

Em tempos em que o valor do conhecimento científico é colocado em dúvida, a presente obra reforça a importância de integrar as diversas formas de saberes e aproximá-los da sociedade por meio de uma linguagem clara e objetiva. A proposta deste livro não somente rompe com a ideia comum de áreas de conhecimento distintas, mas demonstra que a ciência pode ser algo conectado, entrelaçado, interligado com as vivências dos sujeitos comuns.

Portanto, cada capítulo é um convite para repensar novos horizontes, sugerindo o mesmo ponto de partida, isto é, a escola como um ambiente dinâmico e aberto para a transformação. A educação escolar, neste sentido, é tratada como uma ponte que atravessa o hoje e o amanhã ofertando o caminho para a travessia dos leitores em geral.

Mais que um simples livro, Saberes Interligados é a soma de propostas que exploram temas atuais como meio ambiente, letramento, práticas pedagógicas inovadoras. Diante disto, a presente obra oferece para a sociedade a premissa de que é possível integrar diversos saberes, expandir possibilidade e falar de ciência no cotidiano estreitando as distâncias que separam a sociedade e o conhecimento acadêmico.

Desejo que este livro te cause reflexões, inquietações e o desejo por uma nova forma de pensar e fazer ciência pois, acredito que de nada vale o conhecimento se este não for acessível para todos os interessados. Boa leitura.

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História

Editor

APRESENTAÇÃO

Saberes Interligados é uma obra coletiva que surgiu a partir da ideia de conectar diversos saberes, reunindo em uma única obra reflexões distintas, que embora escritas sob várias perspectivas, possuem aspectos em comum. Nesta obra, o aspecto em comum é o “pensar a educação” enquanto espaço dinâmico e transformador. Este livro transpira a premissa do conhecimento científico acessível para a população e não somente isso, mas conectado com a vida do sujeito comum.

Os pesquisadores que desenvolveram este livro contribuíram significativamente para a ciência. Houve um tempo que pensávamos o pesquisador como aquela pessoa que está fechada em um laboratório, portando um jaleco branco, óculus e fazendo anotações do que observara em seu microscópio. A mídia contribuía com esta visão por meio de filmes, séries e desenhos animados. Mas, e então? Este livro não é o resultado da ação dos pesquisadores? Obviamente que sim. O pesquisador é tanto aquele que está no laboratório quanto aquele que faz uma série de investigações e senta em uma cadeira para escrever e produzir e, complementando este raciocínio: não somente escrever, mas pensar sua aplicabilidade no cotidiano.

Portanto, as páginas a seguir trazem ciência, pesquisas que abordam temas urgentes e contemporâneos como: a importância da educação ambiental na formação de sujeitos críticos e conscientes, o uso da poesia como recurso pedagógico capaz de potencializar habilidades na infância, os letramentos sociais como práticas de leitura e escrita vinculadas ao cotidiano dos estudantes, além de debates acerca de novas metodologias que aproximam o conhecimento científico da realidade escolar.

Considera-se, portanto, que mais que apresentar simplesmente textos, este livro celebra os resultados de propostas e de pesquisas, levanta questionamentos e sugere caminhos para repensar a educação escolar ao mesmo tempo que integra diversos saberes e demonstra que a pesquisa científica pode e deve ultrapassar barreiras e fronteiras para tornar-se acessível e ferramenta de transformação social.

José Aparecido da Silva Rocha

Luzia Ferreira da Cruz

Organizadores

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EDUCAR HOJE PARA GARANTIR O AMANHÃ

Luzia Ferreira da Cruz

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Focus. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: luzia_ferreira2011@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1389-8409>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4497990161352943>.

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) mostra-se como peça fundamental para a conscientização dos indivíduos frente aos problemas ambientais. Fazendo com que os educandos assumam um papel central na aquisição e transmissão de conhecimento diante do meio ambiente. Este trabalho traz um estudo sobre a educação ambiental que gera no indivíduo a conscientização. O objetivo da pesquisa é trabalhar a importância da educação ambiental nas escolas, visto que é através dela que todos irão adquirir consciência ambiental. A pesquisa foi realizada com base em artigos científicos que abordam a temática. Os dados obtidos comprovam a importância do tema para os indivíduos e a sociedade em geral. O tema é de relevante importância visto que, atos de destruição realizados pela humanidade são notórios e graves. A Educação Ambiental é uma resposta para a formação dos sujeitos, tornando-os capazes de entender a problemática atual do meio ambiente em que vivem e de realizar atos que contribuam para uma melhor qualidade de vida em nosso planeta.

Palavras-chave: Consciência Ambiental. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

ABSTRACT

Environmental Education (EA) is a fundamental piece for the awareness of individuals about environmental problems. Making students take a central role in the acquisition and transmission of knowledge in the face of the environment. This work brings a study about environmental education that generates awareness in the individual. The objective of the research is to work on the importance of environmental education in schools, since it is through them that everyone will acquire environmental awareness. The research was carried out based on scientific articles that approach the theme. The data obtained prove the importance of the theme for individuals and society in general. The subject is of relevant importance since, acts of destruction carried out by humanity are notorious and serious. Environmental Education is a response to the formation of subjects, making them able to understand the current problems of the environment in which they live and to perform acts that contribute to a better quality of life on our planet.

Keywords: Environmental Awareness. Environmental Education. Sustainability.

INTRODUÇÃO

O tema Educação Ambiental (EA) vem sendo bastante discutido no cenário nacional e internacional, uma vez que vários pesquisadores e estudiosos estão empenhando-se cada vez mais para o desenvolvimento de estratégias de conscientização no que diz respeito às questões ambientais.

De acordo com Barbosa (2008) diante dos vários acontecimentos e fatos inusitados relacionados ao meio ambiente decorrente das atividades humanas, tornou-se necessário que o tema Educação Ambiental seja mais abordado nas escolas desde as séries iniciais, nas empresas e no meio rural para que todos sejam conhecedores dos seus atos e capazes de ser a diferença no seu ambiente de convívio.

De acordo com Almeida, dois pontos são importantes e estão relacionados aos problemas ambientais na sociedade atualmente:

O primeiro é a necessidade de garantir a sobrevivência utilizando diretamente os recursos naturais, com origem nas sociedades arcaicas como grupos nômades africanos; o segundo, a visão, baseada nas ideias antropocêntricas, em que a natureza tem servido de instrumento ao ser humano para alcançar o poder. O homem desde seu surgimento tem provocado alterações no meio ambiente, sendo que essas modificações, que com o homem primitivo se caracterizavam por serem em pequena escala, têm tomado outras proporções com o avanço tecnológico (ALMEIDA, 2011, p.25).

De acordo com Rafaela Ribeiro (2018), com os avanços tecnológicos aumenta-se a facilidade de fazer algo pelo meio ambiente. Mas para que ocorram mudanças todos são chamados a fazer a diferença, a começar por mudar alguns hábitos incorporando pequenas atitudes como: a separação do lixo doméstico que no começo, pode parecer trabalhoso, pois envolve uma mudança de postura e um cuidado diferencial com os resíduos, como enxaguar as caixinhas de suco e leite, por exemplo. Não desperdiçar água; reduzir o tempo de banho no chuveiro elétrico; fazer uma receita que aproveite cascas e talos de frutas e vegetais; promover feiras de trocas de roupas; fazer a destinação correta dos celulares e eletrônicos que estão na gaveta; criação de uma horta em casa ou na comunidade, entre outros hábitos que de início podem parecer difíceis, mas com o passar do tempo tornam-se automáticos.

Este trabalho propõe estudar a importância da Educação Ambiental (EA) de uma forma onde se faz necessário educar hoje para garantir o amanhã, através da conscientização ambiental, principalmente a começar da educação infantil, pois as crianças são o futuro do planeta e também os futuros agentes transformadores na escola e fora dela. E que essa educação aconteça através da conscientização, do exemplo e do fazer, mas não é uma atitude que depende apenas daqueles que estudam, e sim, de toda a sociedade, de todos aqueles que pensam e aqui vivem. Para que assim os indivíduos mudem de hábitos e assumam novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, que promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais.

A metodologia utilizada neste trabalho foi por meio de revisão de literatura no qual foram feitas pesquisas em artigos científicos e sites que abordavam o tema. Os dados obtidos consistiram em torno de que a educação ambiental é um tema importante a ser debatido e que é também através dele que as pessoas conseguirão agir com consciência ambiental.

HISTÓRICO E CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014) no decorrer dos últimos anos ficou notória a preocupação das pessoas com o meio ambiente, visto que, atualmente vivencia-se um período de grandes problemas ambientais, como grandes catástrofes naturais e escassez de alguns recursos não renováveis. Reflexões e atitudes são desenvolvidas constantemente com a finalidade de esclarecer, sensibilizar, preservar e convencer as pessoas a utilizarem o meio ambiente de forma sustentável e harmoniosa, garantindo assim os recursos às gerações futuras.

Visto a preocupação mundial, surge à educação ambiental, onde o cuidado maior é com relação à integração do todo em prol do meio ambiente. Para os autores a preocupação das pessoas acerca da problemática da educação ambiental teve início na década de 70, onde surgiram eventos voltados às questões ambientais, as quais preocupou o mundo todo. Destes eventos a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1972 realizou a Conferência de Estocolmo, na Suécia, sendo o primeiro evento onde proporcionou um impulso das ações educativas voltadas para o meio ambiente.

Mais tarde, em 1992, “ocorreu a Rio – 92 no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi criada a Agenda 21 que tinha como objetivo discutir a sustentabilidade” (GRZEBIELUKA, KUBIAK E SCHILLER, 2014).

Com a realização destes eventos surgiram inúmeros conceitos de educação ambiental. Segundo Guimarães (2007), foi somente na década de 80, que o contexto de educação ambiental se difundiu pelo mundo; “e com o passar dos tempos ficou visível que a mesma se tornou uma necessidade global”.

Em 1975, foi realizado o Seminário de Belgrado, de onde saiu o primeiro documento intergovernamental na qual ficou definido: finalidades, objetivos, conceitos-chave e os princípios gerais da educação ambiental. Este documento ficou conhecido no mundo inteiro como “Carta de Belgrado”.

Neste sentido, Lima comenta que:

Na Carta de Belgrado estão explicitadas as metas e os objetivos da Educação Ambiental, onde o princípio básico é a atenção com o meio natural e artificial, considerando os fatores ecológicos, políticos, sociais, culturais e estéticos. Determina também que a educação deve ser contínua, multidisciplinar, integrada dentro das diferenças regionais, voltada para os interesses nacionais e centrada no questionamento sobre o tipo de desenvolvimento. Tem como meta prioritária a formação nos indivíduos de uma consciência coletiva capaz de discernir a importância ambiental na preservação da espécie humana e, sobretudo, estimular um comportamento cooperativo nos diferentes níveis das relações inter e intranacionais (LIMA, 1984).

Contudo, a Lei nº 9795/1999, em seu artigo 1º, coloca que:

Artigo 1º: Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Portanto, a Educação Ambiental está voltada para formar cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões que possam contribuir favoravelmente para a construção de uma sociedade mais sustentável, nessa perspectiva Layrargues descreve que:

Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o

contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica (LAYRARGUES, 2004).

Sendo assim, as experiências com a educação ambiental requerem uma prática baseada na reflexão e atitudes no qual se deve pensar a natureza dentro de um sistema ecológico e ao mesmo tempo social, em que as pessoas estão envolvidas de uma maneira ou de outra nas questões ambientais. Seja através do diálogo, da interação com o outro, com leituras, interpretações, e análises de diferentes saberes, constroem-se conhecimentos, sendo esses com um saber coletivo, tendo sempre em mente uma melhor compreensão de seu ambiente (RUSCHEINSKY e COLS, 2007).

Para Dias (2003) a educação ambiental deve ser crítica, no sentido de repassar as informações que provoquem e instiguem os alunos, para criar neles um sentimento de relação com o seu meio e conscientiza-los para mudanças sociais. No entanto, a educação ambiental pretende capacitar o homem para trabalhar com situações-problemas e encontrar soluções, visando assim à modificação de valores humanos.

Guimarães (2007), diz que podemos compreender a educação ambiental como um processo em que o indivíduo vivencia relações para a construção da cidadania, participando de movimentos coletivos com o intuito de transformar a realidade socioambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR

Segundo Chalita (2002, p. 34), a educação constitui-se na mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo para a construção de novos conceitos e conseqüentemente a mudança de hábitos. Consiste também em uma ferramenta de construção de conhecimento e a forma com que todo o desenvolvimento intelectual conquistado é passado de uma geração a outra, permitindo, assim que cada geração avança um passo em relação à anterior no campo do conhecimento.

De acordo com Chalita (2002) quando o autor se refere à educação ele não está se referindo a dos dias de hoje, que “exclui”, mas sim a educação que estimula o senso crítico, que estimula métodos e traz discussões despertando o interesse dos

alunos. Conforme Carvalho (2006) a Educação Ambiental nos últimos anos tem assumido um grande desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável e que promova valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade.

Para Dias (2004), a Educação Ambiental escolar não deve ser conservacionista, ou seja, aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos Naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas Naturais ou gerenciados pelo Homem, mas aquela educação voltada para o meio ambiente com uma mudança de valores e atitudes.

Diante do exposto anteriormente, segundo Carvalho (2006) a Educação Ambiental é um aprendizado indo além dos conteúdos pedagógicos, interagindo com o ser humano de forma que a troca seja uma relação positiva entre educadores e educandos. Os professores são fascinados pelo que fazem, mas as escolas também devem fazer a sua parte, sendo capaz de mudar regras para tornar a educação ambiental mais humana. Dessa forma “é através de uma disciplina específica a ser introduzida nos currículos das escolas, que alcançaremos a mudança de comportamento de um grande número de alunos, tornando-os influentes na defesa do meio ambiente” (SANTOS, 2007).

Para Guedes (2006, p. 87), “[...] devido os sistemas educacionais e tendências pedagógicas liberais tradicionais não terem aceitado a educação ambiental como parte integrante do currículo e da vida escolar, isso tem impossibilitado, a consolidação da mesma”. Fazendo com ela não venha a ser trabalhada da maneira certa.

Na visão de Guimarães (1995), o ensino médio, atualmente, tem se preocupado apenas com o vestibular esquecendo-se da formação dos cidadãos para que sejam capazes de pensar de forma crítica e que vejam o mundo e o outro não como um adversário, mas como um cidadão. Segundo Yus (2002) faz-se necessário que o conhecimento seja construído em conjunto para que assim todos repartam o que sabem e aprendem com o outro o que não sabem, devendo-se uma atenção maior por parte dos governos nesse ponto de construção coletiva do conhecimento.

Para Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014), apud Campiani (2001), a Carta da Terra indica que se deve “integrar na educação formal a aprendizagem, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida

sustentável”, garantindo assim, a todos, principalmente as crianças e jovens, oportunidades que contribuam efetivamente para o desenvolvimento sustentável.

Segundo Maranhão (2005) as metodologias e as práticas de ensino adotadas há anos atrás tendenciavam para uma educação tradicional e mecanicista que não contemplava quaisquer atitudes de Consciência Ambiental ou social, as crianças eram ensinadas simplesmente a aprender a ler e escrever, não havia por parte desse ensino uma preocupação voltada para fazer pensar e/ou refletir sobre o mundo e as coisas ao redor, com o passar dos anos essa metodologia se modificou e moveu sua preocupação para o mercado de trabalho, nesse período a preocupação dos professores era formar alunos para o mercado.

Numa visão elucidativa, Maranhão (2005, p. 4), assim afirma:

Ao divulgar os resultados do último Censo Escolar, o INEP deu destaque ao fato de que 65% das escolas de ensino fundamental inseriram a questão ambiental em suas práticas pedagógicas. Cumprem sua obrigação, já que se trata de um dos temas transversais ao currículo obrigatório. [...] No entanto, sabemos que, devido à precariedade da infra-estrutura de nossos estabelecimentos, torna-se difícil para os professores abordar a questão de maneira adequada e com conhecimento de causa. Por isso temos que aplaudir aquelas escolas que se empenham em formar cidadãos e futuros profissionais segundo a ótica do desenvolvimento sustentável. É pouco e os poderes públicos precisam não só fornecer mais recursos humanos e financeiros a fim de que essas ações sejam multiplicadas, mas avaliar sua eficácia.

Logo, de acordo com Guedes (2006) é possível perceber que a educação ambiental é um caminho provável para a mudança de atitudes, permitindo ao aluno construir novas formas de compreensão da realidade a qual vive, estimulando a consciência ambiental, numa cultura paltada com ética, paz, liberdade, parceria e partilha do bem comum. Ou melhor, a educação ambiental é aquela que permite o aluno trilhar um caminho que o leve a um mundo mais justo, mais solidário, mais ético, enfim, mais sustentável.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Na visão de Gisele (2008) a palavra “desenvolvimento sustentável” surgiu após estudos da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre as mudanças climáticas, como uma resposta perante a crise ambiental e social pela qual passava o mundo no século XX. Segundo a autora a comissão de Brundtland, realizada pela norueguesa Gro Haalen Brundtland em 1992, criou um relatório de informações,

contendo neste, assuntos sobre as questões sociais, uso da terra, sua ocupação, suprimento de água, abrigo e serviços sociais, educativos e sanitários, além de administração do crescimento urbano e também uma das definições e conceito mais difundidos sobre desenvolvimento sustentável é a que descreve que é “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”.

Para os autores Ascelard, Canepa e Veiga (2007) o conceito de desenvolvimento sustentável foi firmado na Agenda 21 (documento desenvolvido na Conferência “Rio 92”), e incluso em outras agendas mundiais de desenvolvimento e de direitos humanos, no entanto o conceito ainda está em fase de construção.

Segundo Barbosa (2008), os conceitos dos autores citados anteriormente ainda merecem discussão por não definir quais são as necessidades do presente nem quais serão as do futuro. O conceito deve ser claro para que as atitudes também sejam as melhores, principalmente se tratando do meio ambiente e de recursos não renováveis que outras pessoas também irão desfrutar, apenas se preocupando não resolve tem que haver o querer e ação de todos, para que assim seja realmente alcançado o desenvolvimento sustentável.

Para o alcance do desenvolvimento sustentável Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014) estabeleceram cinco requisitos, são eles:

- integração da conservação e do desenvolvimento;
- satisfação das necessidades básicas humanas;
- alcance de equidade e justiça social;
- provisão da autodeterminação social e da diversidade cultural;
- manutenção da integração ecológica.

A definição para “desenvolvimento sustentável” ou “sustentabilidade” foi descrita por Satterthwaite como sendo:

Resposta às necessidades humanas nas cidades com o mínimo ou nenhuma transferência dos custos da produção, consumo ou lixo para outras pessoas ou ecossistemas, hoje e no futuro (SATTERTHWAITE, 2004).

Outro importante documento além da Agenda 21 foi escrito na “Rio 92”, com uma grande participação de organizações não governamentais e representantes da sociedade civil: “A Carta da Terra”, A mesma trás importantes retificações sobre o

meio ambiente e foi corrigida pela UNESCO e aprovada pela ONU em 2002:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (Carta da Terra, 2002).

Após a Rio-92 foram realizadas outras conferências mundiais, como a Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Johannesburgo, realizada em 2002 pela ONU na África do Sul. Aspásia Camargo em seu livro Meio Ambiente no século 21 fez um retrospecto sobre os dez anos que se passaram entre a Conferência do Rio e a da África do Sul e destaca que muitas foram as frustrações quanto as perspectivas positivas da Rio-92, mas o que avançou foi o reconhecimento do desenvolvimento sustentável como uma possível e aceitável solução para os problemas ambientais e sociais enfrentados pelo mundo (CAMARGO, 2004).

Não é esperado que todas as pessoas conscientizem-se de seu papel essencial no quadro ambiental e social mundial. Apesar disso, as diversas discussões sobre o termo “desenvolvimento sustentável” abrem à questão de que é possível sim desenvolver sem destruir o meio ambiente é uma tarefa difícil quando se pensa e age individualmente, mas todo o mundo agindo de forma correta fica fácil à busca pelo “desenvolvimento sustentável”.

Segundo Bezerra e Bursztyn (2000) o desenvolvimento sustentável consiste em um processo de aprendizagem social de longo prazo, onde é direcionado por políticas públicas orientadas por estratégias de desenvolvimento nacional. Assim, a pluralidade de atores sociais e interesses presentes na sociedade colocam-se como um entrave para as políticas públicas para o desenvolvimento sustentável.

A questão ambiental e o desenvolvimento sustentável estão entrelaçados ao governo e organizações da sociedade para levar à frente políticas ambientalmente

corretas e adequadas. Em que se faz necessário cada um fazer a sua parte e não esperar apenas pelo governo e organizações, pois quanto mais conhecermos a respeito do que vem ocorrendo com a natureza, mais teremos condições de levar a frente e fortalecer nossos valores (BEZERRA e BURSZTYN, 2000).

CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Damásio (2000) a palavra conscientização tem sua origem no processo mental do sujeito a partir de reconstruções interiores, que dependem das implicações ou disposições sociais para essas construções. Trata-se de ideais retro-ativo entre indivíduo, consciência pessoal, sociedade - consciência social, indivíduo, consciência socioambiental, que se estabelece no interior do sujeito, embasadas nos sentimentos.

Damásio (2000) diz que: para se alcançar um alto grau de conscientização ambiental é necessário que este grau esteja atrelado aos níveis anteriores, ou seja, à vontade, as mudanças de hábitos, comportamentos, atitudes, decisões voluntárias, auto aperfeiçoamento, adequação dos valores e demandas sociais, estão situadas na instância última de consciência e dependem da evolução dos processos anteriores mais simplificados. “A concepção de conscientização é mais bem trabalhada se for tomada como uma propriedade de atitudes concomitantes entre saber e agir” (DAMÁSIO, 2000). Para o autor o conhecimento pode ser transmitido através da educação, já a conscientização necessita da interação entre as várias realidades humanas e o ambiente.

Nestes termos “a conscientização é anterior à ação, mas numa via de mão dupla em que esta promove aquela” (DAMÁSIO, 200, p. 349). Segundo Leff (2001) a conscientização, que considera as variáveis culturais e meio de vida, parte da racionalidade ambiental e da associação o integral, contextualizada, inter-relacionada proposta para o saber. Descrito também por Morin (2002). Seria a consciência crítica, capaz de construir novas racionalidades, calcadas na interdisciplinaridade e complexidade, determinando valores éticos de respeito, preservação e qualificação da vida, levando a formas de desenvolvimento e ação construtiva e valorativa de si mesmo, da sociedade e do mundo. Portanto, para o autor, a solução básica para as questões enfrentadas no presente em relação ao mundo seria a tomada de consciência, reconhecendo: a Antropológica - *‘unidade na*

diversidade’; A Ecológica - *‘nossa união consubstancial com a biosfera*’; a Cívica – *‘convivialidade e solidariedade para com os filhos da terra*’ (GUMES, 2005).

Para diminuir os impactos ambientais é necessário executar algumas atitudes como:

- **No escritório e na escola** - Quando a distância for pequena, use a escada em vez de elevador; Leve sua própria caneca para o trabalho ou garrafinha de água. Assim você evita desperdício de copos de plástico descartáveis; Pense bem antes de imprimir alguma coisa. Assim, você economiza tinta, energia e papel; Utilize o papel reciclado. É mais caro, mas evita o desmatamento (CAVALCANTI, 2008).
- **Na cozinha** - Faça uma hortinha em casa em vasos ou no quintal, as crianças irão adorar colher manjeriço, orégano, salsinha entre outros; Dê preferência a alimentos orgânicos. São mais caros, mas não poluem o ambiente e são bem mais saudáveis (CAVALCANTI, 2008).
- **Em casa** - Doe roupas que não usa mais. Incentive seu filho a escolher e doar também, brinquedos, roupas entre outras coisas; O chuveiro é um dos principais consumidores de energia, por isso, seja breve na hora do banho. Ensine o mesmo ao seu filho; Desligue os aparelhos da tomada. Mesmo desligados consomem energia; feche a torneira ao escovar os dentes; troque lâmpadas incandescentes por fluorescente. Elas duram muito mais tempo e economizam energia (CAVALCANTI, 2008).
- **Nas compras** - Só compre o que realmente for necessário, afinal, não adianta só reciclar: é preciso reduzir, e muito o consumo para proteger o planeta; abuse da tecnologia. Tente resolver por telefone e internet tudo que puder; quando for fazer compras, não aceite as sacolinhas de plástico. Leve sua própria sacola; compre coisas de segunda mão como os brechós, por exemplo (CAVALCANTI, 2008).

Essas atitudes de início parecerão difíceis, mas com o passar do tempo, todos se acostumarão e perceberão a diminuição de gasto muitas vezes desnecessária. De certa forma são atitudes simples, mas que irão garantir uma melhor qualidade de vida para nós e as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas realizadas sobre a educação ambiental, fica evidente a sua importância de educar através da conscientização os cidadãos para que ajam de modo responsável e consciente. A educação ambiental assim como a conscientização ambiental consiste em um processo que os resultados são visíveis em longo prazo, mas não é por isso que vamos utilizar o meio ambiente de forma errada e egoísta.

A conscientização ambiental através da educação ambiental abre caminhos para que depois venha uma mudança de comportamento, e essa mudança precisa acontecer através da nossa própria consciência, onde cada um deve fazer a sua parte, cuidar e respeitar o ambiente em que vive. A contribuição desse artigo foi de proporcionar através da EA o desenvolvimento da conscientização ambiental, visto que a mesma promove formulação de ideais, não somente para o bem estar humano, mas também para a sustentabilidade do meio.

Diante das considerações expostas ao longo do artigo, é possível compreender que a educação ambiental é um instrumento capaz de transformar ideias, valores e costumes, e é nesse contexto que todos devem investir, tendo em mente que através dela vamos conseguir transformar e melhorar o meio ambiente. Não deixa de ser um desafio trabalhar a educação ambiental, visto que, as pessoas discutem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade. O tema surge atualmente como uma proposta desafiadora e possível em busca da reeducação das pessoas em relação ao meio ambiente e tudo o que o cerca.

É importante salientar que as metodologias de ensino utilizadas pela humanidade nos últimos séculos falharam na preparação das sociedades para uma vida sustentável, precisamos compreender que somente uma revolução educacional com conscientização vai permitir mudanças significativas. O que se pretende é unir

forças, para alcançarmos além de um crescimento econômico um meio ambiente equilibrado, através do desenvolvimento sustentável unido a educação ambiental e a conscientização para que além de nós as futuras gerações possam usufruir deste belo planeta chamado Terra.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. e LEROY, J. P. **Novas premissas da sustentabilidade democrática**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, 1, 1999.

ALMEIDA, J.de P. **Educação ambiental: história e formação docente**. Maceió: EDUFAL, 2011.

BARBOSA, G.S. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro, Revista Visões 4ª Edição, Nº4, Volume 1 - Jan/Jun 2008.

BEZERRA, M. C. L.; BURSZTYN, M. (coord.). **Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis: Consórcio CDS/ UNB/ Abipti, 2000.

BRASIL, Constituição (1988). Art. 225 § 1. Capítulo IV do meio ambiente. Brasília, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL, Constituição (1999). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Capítulo I da Educação Ambiental. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

CAMPIANI, M.C. **Os temas transversais na educação**. São Paulo: Códex, 2001.

CANEPA, C. **Cidades Sustentáveis: o município como locus da sustentabilidade**. São Paulo: Editora RCS, 2007.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

DAMÁSIO, A. (2000). **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras.

democrática. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, 1, 1999.**desenvolvimento sustentável**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis: Consórcio CDS/ UNB/ Abipti, 2000.

Desenvolvimento Sustentável. In: MENEGAT, Rualdo e ALMEIDA, Gerson (org.). **Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental nas Cidades, Estratégias a**

partir de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS Editora, pp. 129-167, 2004.

DIAS, G. F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GUEDES, J.C. de S. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental:** estudo de caso. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** 5.ed. Campinas: Papirus, 1995.

GUMES, S. M. L. Construção da conscientização socioambiental: formulações teóricas para o desenvolvimento de modelos de trabalho. Bahia, mai.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/04.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFF, E. (2001). **Saber ambiental.** Rio de Janeiro: Vozes.

LIMA, M. A. J. **Ecologia humana,** Petrópolis:Vozes,1984.

MMA, Carta da Terra – Organização das Nações Unidas, 2002. Disponível em:<<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MARANHÃO, M. de A. **Educação ambiental:** a única saída. 2005. Disponível em:<<http://www.magnomaranhao.pro.br>>. Acesso em: 20 fev. de 2018.

MORIN, E. (2002). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, R. Como e porque separa o lixo. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/8521-como-e-porqu%C3%AA-separar-o-lixo>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RUSCHEINSKY, A. et al. **Educação Ambiental Abordagens Múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, E.T.A. dos. **Educação ambiental na escola:** conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS,

2007.

SATTERTHWAITE, D. **Como as cidades podem contribuir para o Desenvolvimento Sustentável**. In: MENEGAT, Rualdo e ALMEIDA, Gerson (org.). **Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental nas Cidades, Estratégias a partir de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS Editora, pp. 129-167, 2004.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias – o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

A POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO HABILIDADES COGNITIVAS E EMOCIONAIS

Elisângela Paixão da Costa

Graduanda do curso de Letras Português- Campus III, universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.
E-mail: elisangela.costa.2022@alunos.uneal.edu.br ORCID: <http://ORCID.org/0009-0009-3389-2125> .
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4897984363784486>.

Natália Luczkiewicz da Silva

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-2533>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6644399776578708>.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a leitura e a interpretação de poesias podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais em crianças da educação infantil. Especificamente, buscamos explorar como a poesia ajuda na linguagem, na criatividade, na empatia e na compreensão emocional. A metodologia consistiu na elaboração de um plano de aula baseado no poema “A Casa”, de Vinicius de Moraes, com duração de 50 minutos, envolvendo leitura expressiva, interpretação, atividade artística e dramatização. Consideramos que este trabalho permite o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, demonstrando que a poesia é um instrumento poderoso e, por esse motivo, deve ser integrada ao currículo escolar.

Palavras-Chaves: Poesia; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

This work aims to understand how reading and interpreting poetry can contribute to the development of cognitive and emotional skills in early childhood education children. Specifically, we sought to explore how poetry supports language, creativity, empathy, and emotional understanding. The methodology consisted of developing a 50-minute lesson plan based on the poem "The House" by Vinicius de Moraes, involving expressive reading, interpretation, artistic activity, and dramatization. We believe this work fosters children's cognitive and emotional development, demonstrating that poetry is a powerful tool and, therefore, should be integrated into the school curriculum.

Keywords: Poetry; Early Childhood Education; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

Reconhecer a importância da leitura na vida das crianças é essencial, não apenas como uma ferramenta para a compreensão de eventos e histórias, mas também como um estímulo à criatividade, à curiosidade e ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre em estágios, sendo que a exploração da imaginação e a formulação de perguntas são fundamentais para o crescimento intelectual das crianças. Entretanto, o uso excessivo de tecnologias digitais, como smartphones, tablets e computadores, tem sido associado a uma série de problemas de saúde mental e emocional.

A exposição constante a telas pode causar dificuldades de concentração, hiperatividade, irritabilidade, ansiedade e até mesmo depressão. Durante o processo cognitivo, é crucial que haja uma comunicação mais clara e abrangente, promovendo o desenvolvimento da compreensão e da imaginação por meio de atividades como a escuta de histórias, contação e criação de narrativas.

Além disso, a escolha cuidadosa é importante para manter o interesse das crianças e promover o prazer pela leitura. Atividades coerentes e prazerosas são essenciais para despertar esse interesse desde cedo (MARTINS, 2017, p. 45). A leitura, portanto, não só enriquece o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também desempenha um papel vital na expansão da criatividade, linguagem e vocabulário. Portanto, é fundamental que os pais e os educadores estejam atentos ao tempo e à forma como as crianças utilizam as tecnologias digitais, incentivando o equilíbrio entre o mundo virtual e o mundo real.

A poesia, em especial, com sua linguagem rica e ritmada, oferece uma maneira única de capturar a imaginação das crianças. Segundo Lajolo (2006), a linguagem poética estimula a sensibilidade e a fruição estética na infância, abrindo espaço para a expressão subjetiva e simbólica. Ela promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas através de jogos de palavras, rimas e metáforas, estimulando a memória e a atenção, conforme destacam Aguiar e Ceccantini (2012). Além disso, a poesia facilita a expressão de sentimentos e emoções de maneira criativa e segura, contribuindo para o desenvolvimento emocional das crianças, como aponta Goleman (1995), em seus estudos sobre inteligência emocional.

A prática poética desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, oferecendo uma maneira lúdica e envolvente de explorar a linguagem. Com

suas rimas, ritmos e metáforas, a poesia atrai a imaginação das crianças, promove o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Ao brincar com palavras e sons, as crianças aprendem a reconhecer padrões e a construir vocabulários e outras habilidades essenciais para a leitura e a escrita.

A poesia, portanto, enriquece a experiência educativa das crianças ao combinar diversão e aprendizado, desenvolvendo habilidades linguísticas e emocionais que são essenciais para seu crescimento e bem-estar. Porto e Porto (2012) destacam que, a partir de histórias simples, as crianças começam a reconhecer e a interpretar sua experiência de vida real, identificando-se com situações narradas e refletindo sobre a realidade vivida através da ficção.

De acordo com Vygotsky (1934), a linguagem é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da compreensão do mundo, e a poesia desempenha um papel crucial nesse processo, ajudando as crianças a desenvolverem empatia e compreensão emocional. A criança entende o processo de aprendizagem como algo que se constrói tanto através da cognição quanto da interação social. A contribuição de Piaget é essencial para conscientizar sobre a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que renova o pensamento e aprimora ou incorpora novas ideias socialmente.

De acordo com Zilberman (1998), a poesia na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Quando integrada ao currículo de forma lúdica e interativa, a poesia pode enriquecer o processo de aprendizagem, incentivando o gosto pela leitura e pela escrita desde cedo. Assim, ao trabalharem com versos, as crianças são estimuladas a expressar seus sentimentos e pensamentos, desenvolvendo habilidades linguísticas e ampliando seu vocabulário.

A interpretação de poesias também contribui para o entendimento de diferentes perspectivas e emoções, fortalecendo a empatia. A valorização das diversas formas de expressão artística, incluindo a poesia, permite que as crianças reconheçam e respeitem as diferenças culturais. Poemas de diferentes regiões e culturas podem ser introduzidos, ampliando o conhecimento de mundo dos pequenos e reforçando a ideia de que há muitas maneiras de ver e de entender a vida. Nesse contexto, Souza e Bernardo (2011, p. 242) destacam que

Ouvir história é recuperar a herança empírica do homem, seus

medos, descobertas e desejos. As crianças sabem muito bem o que é essa herança empírica no turbilhão de sentimentos que vivenciam, é onde entra a figura do professor/ contador de histórias como mediador deste processo de aprendizagem de lidar com as emoções.

Dito isso, a poesia, com seu vasto potencial expressivo e formativo, deve ter um lugar de destaque na educação infantil, uma vez que é crucial promover práticas pedagógicas que valorizem a interação e a criatividade, fundamentais para um crescimento saudável e equilibrado.

O PAPEL DA POESIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Aguiar e Ceccantini (2012), a poesia desempenha um papel relevante na preservação da essência literária de uma cultura, pois é através dela que as primeiras experiências humanas com a linguagem são reavivadas. A poesia não só mantém viva a memória cultural de um povo, mas também serve como uma ponte entre o passado e o presente, transmitindo valores, tradições e sentimentos que moldam a identidade coletiva.

As crianças são desafiadas a verem a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta poderosa para expressar pensamentos, emoções e ideias de maneira inovadora. Ao se engajarem com a poesia, as crianças desenvolvem habilidades de pensamento crítico e criativo, aprendendo a interpretar o mundo ao seu redor de diferentes maneiras.

Posto isso, a interação com a linguagem poética contribui para a formação de habilidades linguísticas mais sofisticadas, como a capacidade de compreender e produzir textos com diferentes níveis de complexidade e nuances. Assim, a poesia infantil, ao conservar e transmitir a essência literária de uma cultura, enriquece o repertório linguístico das crianças, mas também desempenha um papel vital na formação de suas identidades culturais e pessoais.

Lajolo (2006) destaca que a poesia pode enriquecer a fantasia e a imaginação das crianças, proporcionando-lhes uma forma de lidar com suas emoções de maneira segura e construtiva. Dito isso, compreendemos que a poesia, como forma de arte e expressão, tem o poder de transformar a dinâmica social dentro da sala de aula, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

A leitura e a recitação de poesias em grupo, por exemplo, são atividades que

incentivam a participação ativa dos alunos, criando um ambiente onde todos podem expressar suas ideias e sentimentos e percepções durante essas atividades. Ademais, à medida que os alunos aprendem a ouvir e valorizar as perspectivas dos outros, podem desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe para atingir objetivos comuns.

Esse processo enriquece a compreensão literária das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos mais informados e reflexivos, capazes de fazer julgamentos e tomar decisões baseadas em análise crítica. Assim, Klein (2010) aponta que as atividades poéticas podem criar um ambiente de aprendizagem prazeroso e significativo. A poesia de Vinícius de Moraes, por exemplo, com sua musicalidade e ludicidade, é especialmente apropriada para esse propósito, sobre a qual apresentaremos uma proposta didático-pedagógica na próxima seção.

PROPOSTA DIDÁTICA: A POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste momento, apresentamos uma proposta de plano de aula, utilizando a poesia como suporte para o trabalho com a criatividade e a cognição dos alunos da Educação Infantil. O plano foi estruturado a partir do poema *A Casa*, de Vinicius de Moraes, e tem duração prevista de 50 minutos. As atividades e a didática estão voltadas ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no que diz respeito ao ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A seguir, apresentamos o plano de aula.

Quadro 1 - Plano de Aula para a Educação Infantil

Tema	Poesia na Educação Infantil – <i>A Casa</i> , de Vinicius de Moraes
Campo de experiência	• O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação
Habilidades	EI02EF02 – Explorar e identificar elementos sonoros da linguagem oral, como rimas, aliterações e entonações presentes em textos poéticos. EI03EO01 – Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos e necessidades. EI03EO03 – Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. EI02CG05 – Utilizar gestos e movimentos corporais para expressar-se em diferentes contextos. EI02TS01 – Criar sons com materiais diversos e instrumentos musicais para acompanhar o poema.

	EI02TS02 – Utilizar materiais variados para produzir desenhos, pinturas e colagens inspirados no poema. EI02TS03 – Explorar rimas e aliterações presentes no texto poético. EI02EF01 – Dialogar com os colegas e professores sobre o poema, formulando perguntas e respostas. EI02EF02 – Identificar rimas, aliterações e ritmos no texto. EI02EF03 – Expressar ideias e sentimentos sobre o poema por meio de linguagem oral e desenhos. EI02EF04 – Recontar o poema com apoio de imagens ou gestos.
Objetivos	• Estimular o gosto pela poesia. • Desenvolver a atenção auditiva e visual. • Ampliar o vocabulário. • Estimular a expressão artística e oral. • Fortalecer a empatia e a compreensão emocional por meio da poesia.
Conteúdo	• Leitura e interpretação da poesia “A Casa” de Vinicius de Moraes. • Atividades de ilustração e criação artística. • Exploração de rimas e ritmos. • Dramatização e expressão corporal.
Duração	1 aula de 50 minutos (podendo ser estendida para 2 aulas com atividades complementares).
Recursos didáticos	• Texto impresso da poesia “A Casa”. • Imagens de casas variadas (tradicionais, fantasiosas, etc.). • Lápis de cor, giz de cera, papéis para desenho. • Aparelho de som (opcional) para música ambiente durante as atividades. • Fantoches ou adereços simples para dramatização.
Metodologia	Acolhida (5 minutos): • Roda de conversa sobre o que é poesia e se as crianças já ouviram algum poema. • Apresentação do poeta Vinicius de Moraes de forma breve e lúdica. Leitura da Poesia (10 minutos): • Leitura expressiva do poema “A Casa”, com entonação, gestos e mudanças de voz para captar a atenção. • Repetição de trechos com rimas, incentivando as crianças a completarem as palavras. Interpretação e Diálogo (10 minutos): Perguntas orientadoras: 1) “O que vocês imaginaram ao ouvir o poema?” 2) “Como seria a casa do poema? Ela é igual à sua casa?” 3) “Quais palavras rimaram? Vamos inventar outras rimas?” Atividade Artística (15 minutos): Desenho e pintura da “casa” imaginada a partir do poema, com estímulo à criatividade (ex.: “E se a casa fosse de doces? De nuvens?”). Dramatização e Encerramento (10 minutos): Pequena encenação em grupo, em que as crianças representam elementos da casa (porta, janela, telhado) com movimentos corporais e sons.

	Roda final para compartilhar os desenhos e sentimentos sobre a atividade.
Avaliação	• Participação e interesse durante a leitura e diálogo. • Criatividade nas ilustrações e identificação de rimas. • Expressão oral e corporal durante a dramatização. • Registro por meio de fotos ou anotações das respostas e produções das crianças.

Fonte: as autoras (2025).

Conforme ilustrado acima, o plano contempla os seguintes momentos:

1. Acolhida: roda de conversa sobre poesia.
2. Leitura expressiva: exploração do poema com entonação e participação das crianças.
3. Interpretação e diálogo: perguntas sobre as imagens e sentidos construídos.
4. Atividade artística: desenhos e pinturas inspirados no poema.
5. Dramatização: encenação coletiva dos elementos da casa.
6. Encerramento: socialização das produções e sentimentos.

O desenvolvimento de planos de aula com poesia possibilita aprendizagens significativas, pois mobiliza aspectos cognitivos (atenção, memória, linguagem), emocionais (empatia, expressão de sentimentos) e sociais (cooperação e diálogo). Além disso, ao associar leitura, escuta e produção artística, o trabalho favorece uma aprendizagem integrada, em consonância com as contribuições de Piaget (1920) e Vygotsky (1934).

Outro ponto relevante é a ludicidade da poesia, que transforma o ambiente escolar em espaço de prazer estético e criatividade (Lajolo, 2006). Dessa forma, a prática contribui para desenvolver leitores mais críticos e sensíveis, capazes de se expressar de maneira criativa e significativa.

O plano de aula proposto evidencia como a poesia pode ser utilizada como ferramenta pedagógica potente na educação infantil, promovendo aprendizagens que envolvem linguagem, cognição, criatividade e emoção. Mais do que recurso literário, a poesia constitui prática social e cultural que permite às crianças explorar o mundo, ressignificar experiências e desenvolver-se integralmente.

Reforça-se, assim, a importância de integrar a poesia ao currículo da educação infantil, garantindo que o ensino da leitura e da escrita seja vivenciado de forma crítica, prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a importância da leitura e da interpretação de poesias na Educação Infantil, evidenciando como essa prática pode atuar como uma ferramenta poderosa no desenvolvimento integral das crianças. Assim, a poesia contribui para práticas cognitivas como a linguagem, a memória e a atenção, bem como favorece o desenvolvimento emocional, promovendo a empatia e a compreensão dos sentimentos.

Ao integrar a poesia ao currículo escolar de forma lúdica e interativa, os educadores podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos e prazerosos, que possibilitam o crescimento social e cultural das crianças. A análise dos impactos da poesia no contexto educacional revela que, além de ser uma forma de expressão artística, ela desempenha um papel crucial na formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e conscientes.

Diante disso, por meio da poesia, as crianças são convidadas a explorar sua criatividade e imaginação, enquanto desenvolvem uma compreensão mais profunda das emoções e das relações sociais. Diante dos desafios impostos pelo uso excessivo de tecnologias digitais, que têm limitado a interação social e a criatividade das crianças, torna-se ainda mais relevante promover práticas pedagógicas que valorizem atividades como a leitura de poesia.

Tais práticas não apenas equilibram os efeitos negativos da exposição às telas, mas também contribuem para o crescimento saudável e equilibrado. Portanto, a integração da poesia no cotidiano escolar deve ser vista como uma estratégia pedagógica e como uma necessidade fundamental para formação de cidadãos mais completos e conscientes.

Portanto, a poesia deve ocupar um lugar de destaque na educação infantil, garantindo que as futuras gerações se tornem leitores críticos, reflexivos e socialmente engajados. A continuidade de estudos e as práticas pedagógicas que explorem as múltiplas dimensões da poesia são necessárias para o aprimoramento do processo educativo e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. **Literatura Infantil e Juvenil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Ática, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KLEIN, D. **O Impacto da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Edusp, 2010.
- KLEIN, M. **A Importância da Leitura na Infância**. São Paulo: Editora ABC, 2018.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.
- MARTINS, L. **Literatura Infantil**: Fundamentos e Práticas. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2007.
- MORAES, V. de. **A Casa (poema infantil)**. In: Arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1920.
- SILVA, R. **História da literatura infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino**. São Paulo: Global Editora, 1998.
- SOUZA, L. O. de.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia Pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.
- PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. Contação de histórias como estratégias pedagógicas Para desenvolvimento da competência discente de ler e interpretar. **Revista de Educação Dom Alberto**, Santa Cruz do Sul, n. 1, v. 1, p. 115-129, jan./jul. 2012.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOCIAL COMO CONDUTORAS DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA

Natália Luczkiewicz da Silva

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-2533>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6644399776578708>.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir como o letramento social pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos espaços escolares. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico pautado na leitura de textos científicos e livros que discorrem sobre a temática abordada, como forma de dialogar com autores que trabalham na perspectiva dos letramentos enquanto práticas sociais. A partir dessas reflexões, concluímos que as aprendizagens advindas de letramentos sociais não podem ser desprezadas no ambiente escolar, uma vez que, ao chegar à escola, o aluno carrega uma bagagem fruto de sua cultura e da sua situação socioeconômica. Por isso, os professores precisam desconstruir noções de que o aluno é uma tábua rasa.

Palavras-Chaves: Letramento social; Leitura; Escrita; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to discuss how social literacy can contribute to the teaching and learning process of reading and writing in schools. To this end, we conducted a bibliographical study based on scientific texts and books that discuss the topic addressed, as a way to engage with authors who work from the perspective of literacies as social practices. Based on these reflections, we conclude that the learning derived from social literacies cannot be disregarded in the school environment, since, upon arriving at school, students carry baggage resulting from their culture and socioeconomic situation. Therefore, teachers need to deconstruct the notion that students are a blank slate.

Keywords: Social literacy; Reading; Writing; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o letramento vêm se desenvolvendo sumariamente, à medida em que é visto como algo que não despreza a importância da alfabetização, mas que extrapola os seus princípios. A alfabetização é uma prática educacional que está voltada, principalmente, ao saber ler e escrever, ou seja, às práticas de codificação e decodificação do código linguístico de determinado falante, sendo considerado um dos processos mais importantes para a formação de um aluno, pois a leitura e a escrita são fundamentais para a aprendizagem de outros conteúdos.

Os letramentos não devem ser considerados como dicotômicos em relação à alfabetização, pois cada um desses processos possui a sua importância e finalidade. Podemos assumir, pois, que os letramentos são práticas de leitura e escrita socialmente localizadas, em que não basta apenas conhecer aquilo que está escrito, mas é necessário, sobretudo, saber interpretar e trazer essa compreensão para as práticas concretas de uso da língua. Socialmente, somos expostos a diversas formas de comunicar, e um cidadão letrado saberá como agir diante de cada uma delas.

Nesse sentido, o que inicialmente era considerado um conhecimento que possuía raízes na escola, a partir da alfabetização formal, atualmente, pode ser visto como um processo contínuo, que tem início antes mesmo do aluno ingressar na escola, e quando ingressante, traz essas experiências plurais para os espaços escolares, a fim de relacionar conhecimentos para a sua formação. Diante disso, este trabalho busca responder a seguinte questão: como o letramento social pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos espaços escolares?

Movidos por esse questionamento, acreditamos que os letramentos sociais têm contribuído para as aprendizagens no contexto escolar, uma vez que o aluno apresenta um maior interesse de interagir quando a sua voz é ouvida, quando ele assume um papel de construtor de conhecimentos e não apenas receptor. Além disso, quando o aluno desenvolve a capacidade de ler e escrever, a partir do que vivencia em seu contexto social, ele conseguirá observar o seu entorno com mais criticidade e autonomia.

Para comprovar e/ou verificar se essas hipóteses são aplicáveis, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir como o letramento social pode contribuir

para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos espaços escolares. A partir desse objetivo, traçamos alguns específicos para o andamento da pesquisa: apresentar a concepção de alfabetização e de letramento, mostrando seus pontos de encontro e diferenças; discorrer sobre os letramentos sociais, o que são e qual a importância; destacar a necessidade de um trabalho atento com a leitura e a escrita em sala de aula, por meio de métodos que atinjam a aprendizagem significativa.

Este trabalho é relevante, pois levará os leitores, profissionais docentes, a refletirem sobre a sua atuação em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, visto que observarão a importância da participação do aluno na construção do conhecimento, desconsiderando a visão conservadora e tradicionalista de que os conteúdos trabalhados em sala de aula são estruturas fechadas, prontas e acabadas, sem abertura para diálogo e visitação.

A metodologia utilizada é bibliográfica, em que buscamos o aprofundamento teórico do tema abordado. Os dados da pesquisa partem de investigações realizadas por meio da leitura de trabalhos científicos e livros, de autores consagrados da área, e serão analisados de forma qualitativa, na qual o interesse está centrado na discussão e interpretação dos resultados.

Este trabalho encontra-se dividido em três seções, além da introdução e da conclusão: a primeira seção discute sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita em sala de aula, apresentando pontos e contrapontos; a segunda aborda as concepções de alfabetização e letramento; e a terceira destaca o letramento social, a sua importância e consolidação. As seções encontram-se distribuídas no desenvolvimento deste trabalho.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

O ensino de Língua Portuguesa é um dos temas mais tratados quando se fala em educação, na atualidade. A sociedade moderna exige um público letrado o qual irá consumir e fazer a economia crescer e se desenvolver, em todos os sentidos.

As discussões que giram em torno de um ensino que atente para os aspectos sociais, históricos e culturais de um ou vários povos estão cada vez mais latentes. É notório que existe a preocupação com as práticas pedagógicas e com as

preparações metodológicas do professor, indo ao encontro de uma pedagogia mais flexível, em que o conhecimento prévio do aluno é o ponto base para as discussões teóricas em sala de aula.

Leitura, escrita e compreensão textual são as principais dificuldades dos alunos, essas dificuldades, geralmente, são frutos de um ensino primário deficiente; se o aluno não consegue desenvolver com propriedade suas práticas linguísticas e discursivas durante a alfabetização e os anos iniciais ensino fundamental, possivelmente, levará esses problemas para séries posteriores.

Segundo Santos e Cavalcante (2016), o melhoramento do ensino de língua portuguesa nas escolas vem sendo discutido desde as décadas de 70 e 80, visto o grande índice de reprovações, devido à dificuldade de leitura e escrita dos alunos, e o principal motivo desse fracasso é o ensino frágil, que os alunos têm na primeira série até a quinta série, na fase de alfabetização, ingressando nos anos finais do ensino fundamental com dificuldade na escrita, leitura e uso da linguagem.

A partir desses resquícios que os alunos trazem em sua bagagem, o professor de língua portuguesa, muitas vezes, faz o trabalho de um pedagogo e alfabetiza as crianças, além cumprir seu papel de auxiliar no processo de leitura e escrita, em busca de um posterior amadurecimento do senso crítico do aluno para desenvolver as práticas de compreensão.

A leitura é um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento de um aluno crítico. É a partir dela que os alunos conseguem ter uma visão de mundo mais elaborada e ter a possibilidade de produzir seus próprios textos que, por consequência, acaba por melhorar seu vocabulário e cada vez mais, adaptar sua escrita à norma padrão tão exigida nos mais diversos contextos.

Segundo Krug (2015), a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma. A leitura é uma das práticas essenciais para o conhecimento intelectual e experimental do ser humano, resulta em um maior grau de criticidade do sujeito, respeitando o nível sociocultural do leitor.

Uma das maiores preocupações dos professores de Língua Portuguesa é instigar seus discentes à prática da leitura, e assim, formar bons leitores, mas para isso é necessário abrir possibilidades para o engajamento do alunado nessas práticas. Diante de uma situação em que os alunos fazem parte de um grupo

cultural, mais específico, fica ainda mais difícil o trabalho do professor. A falta de acesso à internet, pais analfabetos e as dificuldades financeiras são alguns dos fatores que podem interferir de forma direta no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Na perspectiva de Cagliari (2007, p. 150), “a leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes”. A crítica que o estudioso faz, em relação à postura da escola, é que, na maioria das vezes, a leitura é vista e trabalhada como uma extensão da escrita, que deverá ser praticada nos momentos em que o professor não tiver tanto conteúdo para ministrar, em sala de aula.

Além do pouco tempo dedicado ao trabalho com a leitura dos alunos, ainda, é possível observar que quando existe esse trabalho, ele está centrado na identificação dos problemas voltados à escrita, mais uma vez, demonstrando a supremacia de uma em relação à outra. Nesse sentido, é pertinente afirmar que tanto a leitura como a escrita são de fundamental importância para a formação do aluno, sobretudo, quando as consideramos como práticas que extrapolam os ambientes de ensino formal, uma vez que o aluno, além de emergir no mundo da leitura, precisa, pois, ingressar na leitura de mundo, compreendendo os significados engendrados nas práticas sociais que é submetido em seu contexto sociocultural, conforme direciona Freire (2004, p. 81):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as relações entre o texto e o contexto.

Diante do exposto, cabe a discussão sobre as concepções de alfabetização e letramento, para compreendermos o papel de cada uma delas para um ensino de língua portuguesa que considere os conhecimentos compartilhados pelos alunos, tornando-os o centro das discussões para aos poucos relacionar aos conhecimentos universalizados pelos sistemas de ensino.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De acordo com Silva e Paiva (2020, p. 28), “a expressão ‘Letramentos’ é de uso atual e está relacionada à forma como utilizar a leitura e a escrita para o conhecimento linguístico e de mundo, nos mais diversos contextos sociais”. No entanto, o conceito de letramento é muito confundido com o de alfabetização.

As discussões recentes nos mostram que a alfabetização tem como foco o ensino linguístico, ou seja, parte do pressuposto do saber ler e escrever. Já os letramentos estão atrelados ao uso social das práticas de leitura e escrita, no sentido de compreender essas ações em situações reais de mundo.

A marcação de plural no termo “letramentos” não se estabelece de maneira aleatória, por outro lado, desperta uma série de significados, considerando que as práticas de letramento são diversas e podem ocorrer em diferentes espaços, materializados em várias formas. Com isso, os letramentos não podem ser condicionados ao saber ler e escrever, pois algumas pessoas conseguem compreender simbologias e informações em diversas semioses, sem ao menos ser alfabetizada.

Desse modo, vale destacar que nem sempre alfabetizar será o suficiente para que o aluno se torne um sujeito consciente e participante das discussões que o cercam, pois “muitas pessoas sabem ler e escrever, mas não conseguem sequer encontrar as informações implícitas dentro de um texto ou ação discursiva, o que faz acreditar que alfabetizar não está sendo suficiente, é necessário construir participantes sociais críticos” (SILVA; PAIVA, 2020, p. 29). Dessa maneira, defende-se, contudo, que a alfabetização caminhe junta às práticas de letramento, para que, assim, o aluno possua um acervo tanto linguístico como social e cultural. Soares (2003, p. 86) destaca que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Soares (2003) faz uma distinção asseverada dos termos letramento e

alfabetização, conceituando o primeiro como “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Com base nisso, a autora aponta que esse termo surgiu em meados dos anos de 1980, concomitantemente, com a invenção do conceito de letramento no Brasil, como forma de nomear fenômenos distintos daquele denominado de alfabetização (SOARES, 2003, p. 5).

Dentro do bojo teórico dos estudos de letramento, Kleiman (1998) é uma autora consagrada que desenvolveu pesquisas voltadas ao letramento crítico, social e de resistência. Com isso, define que os letramentos se estabelecem como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 19).

Esse conceito trata dos usos da língua dentro e fora dos espaços escolares, pois todos os ambientes de convívio social demandam práticas letradas. Desse modo, os conteúdos devem ser discutidos com os alunos em sala, visto que as práticas escolares de aprendizagem consideradas restritas a esse ambiente são também práticas sociais, que proporcionam a construção do conhecimento sobre a língua (KLEIMAN, 2010, p. 381).

LETRAMENTO SOCIAL: IMPORTÂNCIA E CONSOLIDAÇÃO

A partir das considerações levantadas na seção anterior, podemos considerar o caráter singular que as atividades escolares pautadas nos processos de letramento exercem para uma aprendizagem significativa dos alunos. Silva, Souza e Paiva (2021) realizam uma pesquisa pautada em como as discussões sociais podem ser levadas para a sala de aula, articuladas ao ensino de leitura e compreensão de língua portuguesa, trazendo um tema de suma importância para o contexto social atual, que é a violência contra a mulher.

Em muitos momentos, os alunos presenciam situações dessa natureza em suas casas e no seu convívio social e não conseguem compreender a dimensão dessa problemática, à medida que esse tema e outros de grande repercussão são levados para o ambiente escolar, o aluno consegue interpretar ações, tornando-se um agente social participativo no combate dessas violências.

O papel do professor e da escola é formar bem mais do que um profissional para o mercado de trabalho, considerando elementos intrínsecos às suas vivências familiares e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Silva, Souza e Paiva (2021, p. 78) apontam que “desconsiderar a bagagem que o aluno possui quando chega à escola é o maior erro no processo de letramento. Um trabalho que pense nas práticas sociais do indivíduo participante do processo educacional, aproxima-o da aprendizagem significativa e desenvolve o seu senso crítico”.

Essa perspectiva adotada, partindo dos processos de letramentos sociais para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, é algo que está preconizado em documentos de caráter obrigatório no Brasil, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019, p. 68), na qual vemos que “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

É necessário que os apontamentos direcionados nesse documento se façam presentes na realidade da sala de aula, em que não haja um processo de violência simbólica ao desconsiderar todos os conhecimentos que o aluno possui, trazendo centralidade para os ideais dos professores e dos grupos hegemonicamente situados como os de predominantemente *status* social.

Barros (2016, p. 395) ao se debruçar sobre a obra “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, de Street (2014), aponta que

Quando as práticas de letramento estão vinculadas à realidade social, e para a transformação social, abre-se espaço para a construção de novas identidades, de seres críticos. Dessa forma, percebe-se, através da leitura de Street, que projetos de letramento na perspectiva da prática social podem desenvolver nos educandos a competência de olhar criticamente para as estruturas de poder.

O letramento social é um importante ponto de partida para um processo de aprendizagem significativa do aluno, pois os conhecimentos repercutidos nos espaços escolares são muito abrangentes e os discentes não conseguem relacionar com os conhecimentos que possuem, e que, muitas vezes, são mais próximos do que aparentam.

É preciso que o professor e a escola conheçam o perfil do seu alunado, tendo em vista que cada escola possui particularidades relacionadas, principalmente, às situações sociais em que os alunos se encontram. Ferreiro (1999, p. 25) aponta que “as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido”.

A leitura e a cultura são elementos que se relacionam, uma vez que cada cultura terá uma forma de ler diferenciada, a maneira de observar o mundo e as coisas ao seu redor. Ler representa um status de poder social, no sentido de que essa prática demonstra conhecimento e valores, pois quem lê, certamente, terá mais acesso a informações do que aqueles que não dominam a leitura.

Os alunos não podem ser barrados pelo professor de desenvolver práticas de leituras que os chame atenção, por isso, a proibição ou desvalorização dos gostos dos alunos podem trazer graves prejuízos para a formação leitora, desestimulando-os a continuar. Logicamente que os alunos precisam ter acesso a textos de qualidade, mas isso deve ser mostrado como uma opção, não como imposição, para que o aluno se sinta aberto a conhecer e, assim, tomar gosto por esses textos mais coerentes e críticos.

Para além de casos de imposição de leitura, é viável mencionar que algumas crianças, antes mesmo de ingressar na primeira série de ensino formal, têm contato com textos que seus pais leem, como livros, revistas, jornais e demais elementos presentes em seu dia a dia, mas, existem outras crianças que fora da escola não possuem acesso à leitura, seja por falta de livros ou por seus pais serem analfabetos.

Nesse contexto, a primeira oportunidade que essas crianças têm é na escola, em que observam cartilhas, o livro de português e outros que são dispostos na biblioteca. Com isso, é preciso pensar no papel que a leitura irá desempenhar na vida dessas crianças e isso deverá ser bem planejado pelos profissionais atuantes, uma vez que pode torna-se tanto um sucesso como um fracasso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, discutimos sobre o ensino de leitura e escrita de língua portuguesa, partindo das concepções de alfabetização e de letramento. Com base em autores como Soares (2003) e Kleiman (1998), nos respaldamos na concepção de letramento social como ponto de partida para o ensino em sala de aula.

Na primeira seção, observamos como o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita sofre implicações das valorizações sociais destinadas a cada uma delas, em que a escrita se torna mais discutida, enquanto a leitura passa a ser secundária. Além disso, vemos como a interpelação desse condicionamento da leitura à escrita passa a ser prejudicial ao ensino, pois o ato de ler extrapola o saber decodificar o código linguístico escrito.

Em segundo momento, discutimos sobre os conceitos de alfabetização e de letramentos, no plural, como forma de abarcar as mais diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Nesse quesito, o nosso objetivo primordial não foi apresentar os dois conceitos de forma dicotômica, pelo contrário, viemos mostrar qual o significado de cada um deles e como se complementam para uma aprendizagem significativa.

Em seguida, refletimos sobre os letramentos sociais e a importância de considerá-los como ponto de partida nos espaços de ensino formal, oportunizando o aluno a ser o principal agente do seu conhecimento, pois o processo de aprendizagem é realizado considerando os conhecimentos prévios e as vivências culturais, econômicas e políticas de cada indivíduo. Somado a isso, mostramos como essas discussões vêm ganhando espaço, principalmente, por serem inseridas como obrigatórias, a partir de documentos que regem o ensino público e privado no Brasil.

Com base nessas asserções, julgamos que as reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, leva-nos à conclusão de que as aprendizagens advindas de letramentos sociais não podem ser desprezadas no ambiente escolar, uma vez que, ao chegar à escola, o aluno carrega uma bagagem fruto de sua cultura e da sua situação socioeconômica, por isso, os professores precisam desconstruir noções de que o aluno é uma tábua rasa e ouvi-los, pois eles têm muito a ensinar, podendo assumir o posto de protagonistas da própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, Raquel de Maria Queiroz. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 391-395, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para todas as séries**. Brasília: CONSED/UNDIME, 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura. In: _____. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectiva linguistas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KRUG, Flavia Susana. A importância da tecnologia na formação do leitor. **REI** (Revista de Educação do IDEAU). V. 10, n. 22, dez. 2015.

SANTOS, Gabryella Carolina de Macedo; CAVALCANTE, Érica Dayana Monteiro. O ensino de língua portuguesa: dificuldades no processo de construção de conhecimentos e transmissão de saberes. In: **III CONEDU** (Congresso Nacional de Educação), 2016.

SILVA, Natália Luczkiewicz da; PAIVA, Maria Margarete de. **O gênero textual crônica na sala de aula**. [recurso digital]. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

SILVA, Natália Luczkiewicz da; SOUZA, Mirelly Simplício de. PAIVA, Maria Margarete de. Gênero charge como instrumento de desenvolvimento do letramento crítico. **Revista Rio Linguística**, n. 7, v. 7, Mar-Jul 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

ALÉM DAS PÁGINAS: A IMPLEMENTAÇÃO DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DO PNLD NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Natália Luczkiewicz da Silva

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-2533>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6644399776578708>.

Lucas Santos de Assis

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: lucasassis3333@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-5461>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7274951765911877>.

RESUMO

Os Livros Didáticos (LDs) são importantes ferramentas para o ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Todavia, cabe uma reflexão sobre diversos pontos que permeiam desde a organização deste material até a chegada nas mãos dos professores e dos estudantes. Posto isso, este trabalho tem como objetivo discutir acerca da implementação dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs), destacando os embates enfrentados pelas escolas públicas do Brasil para a utilização desse material. De abordagem qualitativa, natureza exploratória e caráter bibliográfico (Gil, 2008), a pesquisa fundamenta-se em autores como Bittencourt (2008), Choppin (2004), Peroli Júnior (2017) e Rangel (2020). A partir das discussões, conclui-se que, embora os OEDs representem um avanço, sua efetivação enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas que comprometem sua plena contribuição ao ensino.

Palavras-Chaves: Plano Nacional do Livro Didático; OEDs; Educação brasileira.

ABSTRACT

Textbooks (Textbooks) are important teaching and learning tools in Brazilian schools. However, several aspects are worth reflecting on, from the organization of these materials to their arrival in the hands of teachers and students. Therefore, this paper aims to discuss the implementation of Digital Educational Objects (DEUs), highlighting the challenges faced by Brazilian public schools in their use of these materials. Using a qualitative approach, exploratory in nature, and bibliographical in nature (Gil, 2008), the research is based on authors such as Bittencourt (2008), Choppin (2004), Peroli Júnior (2017), and Rangel (2020). Based on the discussions, it is concluded that, although DEUs represent progress, their implementation faces structural and pedagogical barriers that compromise their full contribution to teaching.

Keywords: National Textbook Plan; OEDs; Brazilian Education.

INTRODUÇÃO

Os Livros Didáticos (LDs) são importantes ferramentas para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Todavia, cabe uma reflexão sobre diversos pontos que permeiam desde a organização deste material até a chegada nas mãos dos professores e dos estudantes, isto é, àqueles que, de fato, utilizarão o material no dia a dia escolar.

Nessa conjuntura, é importante ter em vista que a forma como os livros são escolhidos pelas escolas particulares difere da maneira como ocorre nas escolas públicas nacionais. Nas primeiras, a equipe diretiva possui uma autonomia para selecionar os recursos que são considerados mais específicos para a realidade dos alunos e, por ser uma instituição privada/empresa, faz com que todos os estudantes/clientes possam usufruir de tudo que é ofertado nesse “pacote pedagógico” adquirido de editora x ou y.

No segundo caso, o processo é realizado de uma forma diferente: há um edital específico para que as editoras enviem as coletâneas de livros, estes são avaliados por especialistas e, posteriormente, os que tiverem pareceres favoráveis são encaminhados para as secretarias de educação e para as escolas, com o intuito de que os profissionais em exercício possam fazer as devidas escolhas. Diante desse contexto, parece-nos um mecanismo rigoroso de seleção que leva em consideração as opiniões das pessoas que estão diretamente ligadas ao ambiente escolar. Contudo, apesar das escolhas realizadas no interior das unidades pedagógicas, o que realmente chega a esses locais são as coletâneas que possuem um melhor custo/benefício para o Governo Federal.

Diante dessas ponderações, é possível considerar que estas ferramentas nem sempre, na verdade, quase nunca, atendem à realidade dos estudantes e professores da Educação Básica, ao visualizarmos as suas peculiaridades culturais e regionais, por exemplo. Ressaltamos que não pretendemos apresentar os livros didáticos como vilões, pelo contrário, eles têm, ao longo dos anos, contribuído sobremaneira para o processo educacional, principalmente após a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em que estes recursos passaram a ser avaliados com maior rigor político e pedagógico, tentando atender aos dizeres de documentos fundamentais para a educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a uma série de Leis e Estatutos. O que pretendemos é demonstrar que,

mesmo diante dos avanços, ainda há muito a ser feito para que as escolas públicas tenham acesso a livros de qualidade, pensados com cuidado; e não meros produtos comerciais de editoras.

Desde o Edital para o ano de 2014, o PNLD apresenta, como exigência, coletâneas que contemplem recursos digitais-interativos, tanto para o docente quanto para os discentes: “As coleções didáticas de cada componente curricular serão compostas por Livro impresso do Estudante (4 volumes), Livro digital-interativo do Estudante (4 volumes), Manual impresso do Professor (4 volumes), Manual digital-interativo do Professor (4 volumes)” (Brasil, 2023, p. 2).

À primeira vista, mostra-se um avanço para a educação, no qual os estudantes das escolas públicas poderão contar com mais um recurso de aprendizagem. Em contrapartida, é preciso pensar em como será a inserção deste nas salas de aulas, visto que ainda vivemos em uma realidade em que as tecnologias e a internet não são de acesso coletivo. Além disso, é preciso indagar se o professor tem conhecimento sobre o manuseio desse recurso para orientar os estudantes e se todos possuem equipamentos dentro e fora da escola.

Considerando estes desafios, pretendemos discutir acerca da implementação dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs), destacando os embates enfrentados pelas escolas públicas do Brasil para a utilização desse material. Para tanto, respaldamo-nos nas pesquisas de Bittencourt (2008), Choppin (2004), Perioli Júnior (2017), Rangel (2020), entre outros.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, de natureza exploratória e de abordagem qualitativa (Gil, 2008), na qual buscamos problematizar a temática de modo a gerar inquietações. Nesse sentido, acreditamos que os resultados apontarão as vantagens da proposta dos instrumentos digitais, contudo, revelarão grandes desafios quanto a sua efetivação no contexto pedagógico.

Como forma de organização, este trabalho está estruturado em três seções, além desta introdução e da conclusão. Na primeira seção, discorreremos sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); na segunda, debruçamo-nos sobre as novas tecnologias no contexto educacional e nos Objetos Educacionais Digitais; e na terceira seção, evidenciamos alguns desafios encontrados pelas escolas públicas para a implementação dos OEDs.

PNLD: A EVOLUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Alain Choppin (2004), em seu artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, realiza uma análise sobre a evolução histórica dos livros didáticos, bem como o estado atual das pesquisas nesse campo. De acordo com o autor, os livros didáticos são ferramentas pedagógicas essenciais para a educação formal, assumindo um papel que vai além de mero veículo de conteúdo, refletindo e influenciando as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

No que diz respeito à evolução histórica, os livros eram manuscritos e de uso limitado. Com a invenção da imprensa, a produção e disseminação desses materiais se expandiu exponencialmente. Durante os séculos XIX e XX, os LDs passaram por mudanças substanciais, influenciadas por novas teorias educacionais e mudanças sociopolíticas, sendo que a centralização da produção editorial e as políticas governamentais moldaram a qualidade e a acessibilidade desses materiais.

Nessa mesma direção, Bittencourt (2008, p. 7) destaca que “a nacionalização dos livros didáticos pode ser percebida não apenas pelo conteúdo, mas também pela forma como passaram a ser produzidos. As novas técnicas de confecção de livros eram rapidamente incorporadas pelos editores [...]”. As políticas educacionais, por exemplo, exerciam/exercem influências cruciais na produção e na utilização dos livros, podendo promover ou restringir a qualidade e a diversidade.

Na década de 1990, as políticas públicas educacionais trouxeram uma nova era para os livros didáticos no Brasil. Um marco significativo foi a implementação de uma política que assegurava a compra e a distribuição de livros para todos os alunos das escolas públicas. Esse movimento foi crucial na configuração dos materiais didáticos. Inspirado pelas decisões internacionais da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (BITTENCOURT, 2008). Este plano previa apoio financeiro de entidades internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial. O objetivo era viabilizar e implementar políticas de universalização da educação básica, bem como apoiar a produção de materiais didáticos.

Diante desse cenário, surgiu o PNLD, com o intuito de avaliar os livros didáticos a serem disponibilizados às escolas públicas nacionais. Nas palavras de Bittencourt (2008, p. 10), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, foi apenas efetivado após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Lei nº 9394 em 1996), depois de tomadas as medidas iniciais que visavam à aquisição e distribuição de livros para todos os alunos do ensino fundamental”.

A partir deste momento, o PNLD além de se responsabilizar pela aquisição e distribuição das obras e coletâneas passou a avaliar os livros, visto que houve muitos problemas relacionados à propagação de preconceitos, conteúdos desatualizados e erros conceituais. Segundo Perioli Júnior (2017, p. 49),

O PNLD é uma iniciativa federal, que passa aos especialistas a responsabilidade de relacionar a avaliação ao proposto nos documentos oficiais que guiam a constituição dos mesmos e os editores buscam esta adequação para que o livro seja aprovado e, por fim, os professores recebem e trabalham com estes livros adequados a critérios que nem sempre fizeram parte de sua formação e causa desconforto ao corpo docente.

O material é organizado em coletâneas que contemplam todos os componentes curriculares e devem seguir uma série de leis e documentos oficiais, como a BNCC. Nesse sentido, o Governo Federal assegurou uma avaliação constante das obras, realizada por diversos especialistas provenientes das universidades públicas que, em cada área de conhecimento, avaliam os conteúdos e atividades propostos nos materiais. Esse movimento contribuiu para a qualidade dos livros, além de chamar a atenção das editoras para o aumento da produção. Desse modo, em 2004, o PNLD começou a incorporar a sua política de acesso e distribuição para outras modalidades de ensino, como o Ensino Médio.

É importante destacar que o PNLD vai além uma lista de livros aprovados, pelo contrário, é um dos instrumentos fundamentais para a formação da cultura profissional dos professores. Ao orientar e justificar a adoção de determinados livros, o programa busca facilitar várias tarefas diárias na sala de aula, incluindo a seleção de conteúdos, a incorporação de valores e os métodos de ensino utilizados (SCHRÖDER, 2013).

O PNLD ocorre via edital, em que as editoras interessadas em vender as suas obras realizam a inscrição, atentando para as normas expostas no texto, bem como as leis, normativas e demais documentos que precisam ser contemplados nas coletâneas. A partir desse momento, os materiais são encaminhados para avaliadores especializados que emitem um parecer favorável, favorável condicionado a alterações ou desfavorável.

Apesar de uma análise minuciosa, entendemos que esses materiais didáticos são resultado de uma reconstrução que varia conforme a época e o local, refletindo diversas motivações. Uma característica comum é que eles tendem a apresentar a sociedade de uma maneira que aqueles que conceberam os livros didáticos desejam, não como a sociedade realmente é. Diante disso, Bittencourt (1998, p. 73) enfatiza que “o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar”. E completa: “os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e *podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras* em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (grifos nossos).

Essa discussão sobre a natureza dos materiais didáticos é especialmente relevante diante das demandas da sociedade contemporânea, que exige uma educação adaptada às rápidas mudanças sociais e tecnológicas. Choppin (2004) destaca que a contemporaneidade nos apresenta diversos desafios como a necessidade de inclusão e diversidade e a adaptação às novas tecnologias.

Perioli Júnior (2017, p. 44) assevera que “o próprio PNLD assinala que o aluno de antes, no início do século XX, não é o mesmo aluno que encontramos nos dias de hoje; o aluno de hoje está mais distante da escola do que antes”. Assim, esses novos tempos têm revelado a necessidade de um olhar atento para as tecnologias no âmbito educacional.

Além disso, destacamos que o Livro Didático não é o único instrumento que pode contribuir para a educação da juventude, haja vista que há outros recursos que podem ser utilizados para o ensino e aprendizagem. “Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens) [...] ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet etc.)” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Outrossim, apesar de os livros didáticos surgirem para suprir as lacunas decorrentes da pouca formação investida nos professores, direcionando as aulas destes (BEZERRA, 2002), com base nos avanços ao longo dos anos, tornou-se um “instrumento legítimo que auxilia no desenvolvimento do ensino, visto que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares”, mas ainda carece de melhorias em relação às condições em que é utilizado (SCHRÖDER, 2013, p. 199).

Corroborando o exposto, Rangel (2020, p. 22) aponta que o PNLD “passou a investir também em materiais didáticos complementares à alfabetização, ou mesmo em dicionários escolares específicos para cada nível de ensino, quanto a iniciativas outras, como os objetos digitais e outros recursos do Guia de tecnologias”. Em relação à implementação de recursos tecnológicos nos LDs, em 2014, foram criados os Objetos Educacionais Digitais (OEDs), que são conteúdos multimídias apresentados nas categorias: audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DOS OEDs

Com base nas palavras de Soffner (2013, p. 149), podemos definir tecnologia como “tudo o que aumenta as capacidades humanas. Desta forma, a primeira tecnologia foi o pedaço de osso que um determinado hominídeo utilizou para se defender ou para atacar outro animal. Ou os óculos que utilizamos para melhorar nossa visão, e mesmo o giz que o professor usa em sua aula tradicional”. Nessa mesma linha de pensamento, todo e qualquer recurso que é utilizado no ambiente escolar como algo facilitador da realização das tarefas – lápis, caderno, régua, quadro, caneta etc. – é considerado como uma tecnologia.

A partir das mudanças, verificamos que a sociedade tem caminhado em direção à busca de recursos que otimizem o tempo, as comunicações e as tarefas aos quais somos submetidos na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, ao falarmos sobre tecnologias no contexto atual, logo pensamos nas mídias e demais materiais digitais, isto é, nas tecnologias da informação e da comunicação. Não podemos negar a série de vantagens que esses mecanismos nos proporcionam nos demais contextos sociais, por esse motivo, é importante destacar o seu papel na educação. Soffner (2013, p. 151) destaca que

As tecnologias de informação e comunicação, além de afetarem o contexto em que a educação tem lugar e de fornecerem à educação excelentes ferramentas de aprendizagem, estruturam novos ambientes de aprendizagem e servem de mediadoras da relação pedagógica.

Ainda, segundo o autor, “a educação não acontece no vácuo. Ela sempre se dá em um determinado contexto histórico, geográfico, social, cultural, político,

econômico e tecnológico” (Soffner, 2013, p. 151). Desse modo, é importante reconhecermos que o trabalho com as tecnologias digitais se tornou indispensável no contexto didático-pedagógico, haja vista que se trata de uma necessidade presente nas atuais relações humanas.

Lankshear e Knobel (2011) destacam que não é apenas a implementação de novas tecnologias nas escolas que se torna urgente e necessária, mas também a adaptação a esse novo contexto e cultura, que influenciam constantemente nossas vidas e práticas. Nesse cenário, os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) emergem como componentes cruciais no PNLD, representando uma tentativa de modernizar o ensino e torná-lo mais acessível, interativo e eficaz.

Tradicionalmente, os materiais didáticos consistiam quase que exclusivamente de livros impressos, que eram distribuídos às escolas públicas por meio do PNLD. Este programa, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), sempre teve o objetivo de garantir que todos os alunos tivessem acesso a recursos educativos de qualidade. Contudo, com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, surgiu a necessidade de integrar novas ferramentas digitais ao processo educativo.

Os OEDs são recursos multimídia que podem incluir vídeos, animações, simulações, jogos educativos, podcasts e outros formatos interativos. Esses materiais são projetados para complementar e, em alguns casos, substituir os tradicionais livros didáticos impressos (Brasil, 2023). Acreditamos, pois, que a introdução desses recursos representa uma oportunidade singular para a modernização e melhoria da educação no Brasil. No entanto, essa transição não ocorre sem enfrentar uma série de desafios, especialmente no contexto das escolas públicas. Estes desafios vão desde a infraestrutura tecnológica inadequada até a necessidade de capacitação dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas.

Os OEDs surgiram com a proposta de revolucionar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma maior interatividade, em comparação aos livros impressos, que oferecem informações de forma estática. Portanto, por meio desses objetos, os estudantes poderiam manipular simulações, assistir a vídeos explicativos e participar de atividades lúdicas. Entretanto, em uma pesquisa realizada por Chinaglia (2014), a autora identificou que os OEDs não passavam de uma digitalização do próprio material físico, o que não se configura como um recurso de

interatividade. Segundo a pesquisadora, “um material didático digital não deve se constituir apenas pela digitalização de conteúdos (como, por exemplo, digitalizações do impresso em formato .pdf), mas é preciso pensarmos em atividades, conteúdos e plataformas voltadas para o ensino da cultura digital e suas práticas” (CHINAGLIA, 2014, p. 30).

Cabe ressaltar que este trabalho é datado de 2014, ou seja, trata-se do primeiro ano em que a proposta dos OEDs foi lançada no PNLD. Diante disso, reconhecemos que houve diversos avanços na elaboração desses recursos, não se restringindo a uma cópia em PDF do livro físico. Contudo, existe a “necessidade de uma atuação mais incisiva do Ministério na melhoria do ensino de modo que considere o contexto educacional contemporâneo, marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar [...]” (SCHRÖDER, 2013, p. 206).

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS OEDs

Nas seções anteriores, mencionamos algumas dificuldades enfrentadas quando falamos acerca da inserção das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no contexto da escola pública brasileira (MOREIRA; KRAMER, 2007). Nessa perspectiva, embora os benefícios dos OEDs sejam claros, visto que dialoga com a realidade de uma sociedade conectada, a sua implementação no PNLD enfrenta desafios significativos.

Como um dos principais obstáculos, podemos mencionar a infraestrutura das escolas. Muitas escolas públicas brasileiras ainda carecem de acesso adequado à internet e de equipamentos tecnológicos necessários para utilizar plenamente esses recursos. Sem a infraestrutura básica, a utilização dos OEDs fica limitada.

Diante disso, destacamos que, mesmo nos referindo às escolas públicas, há uma desigualdade socioeconômica entre elas que afeta diretamente a implementação dos OEDs. Enquanto algumas instituições, situadas em áreas urbanas e mais desenvolvidas, podem ter acesso a recursos tecnológicos avançados, outras, em áreas rurais ou marginalizadas, ainda lutam para fornecer o básico. Além disso, consideramos que não basta apenas investir na distribuição de internet e de recursos digitais, é preciso, pois, que essa infraestrutura passe por manutenções constantes para que não percam a sua eficiência, bem como que

existam profissionais preparados para utilizá-las.

Nesse ínterim, consideramos que os principais desafios para a implementação dos OEDs nas escolas públicas são, de modo geral, a falta de infraestrutura e a manutenção das que as instituições possuem e a capacitação docente. Todavia, estes elementos podem influenciar não somente em relação aos OEDs, mas também no que diz respeito a outros recursos que envolvam as tecnologias digitais. Por esse motivo, elencamos mais um motivo que também faz parte deste e de outros processo que é a resistência à mudança.

Muitas escolas e mesmo educadores estão acostumados a utilizar métodos tradicionais de ensino, podendo apresentar desconforto ou insegurança ao que é considerado “novo”. Nesse cenário, a utilização dos OEDs pode implicar em uma reestruturação das aulas. Todavia, reforçamos que cada profissional tem conhecimento do seu lócus de atuação, assim, deverá ter a autonomia de escolher as melhores estratégias didáticas e pedagógicas, uma vez que, segundo Rangel (2020, p. 34), “não há qualquer motivo para aceitarmos que materiais digitais, pelo simples fato de se constituírem como novidades tecnológicas, possam dedicar-se a atividades que não ensinem, não desenvolvam capacidades linguísticas nem contribuam para a (re)construção e sistematização de conhecimentos [...]”.

À GUIA DE CONCLUSÃO...

A implementação dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) representa um avanço significativo na tentativa de alinhar o ensino brasileiro às demandas da era digital. Contudo, a adoção desses recursos nas escolas públicas brasileiras não está isenta de desafios. Embora a iniciativa do PNLD em incorporar tecnologias digitais seja uma proposta importante, a realidade das escolas públicas revela obstáculos que precisam ser enfrentados. Esse cenário nos leva a questionar se estamos realmente preparados para essa implementação, mesmo que lançada há 10 anos, no edital de 2014.

A infraestrutura precária das escolas públicas, a falta de acesso à internet e a escassez de equipamentos tecnológicos são barreiras que limitam a eficácia dos OEDs. Esses problemas se tornam ainda mais evidentes quando consideramos as desigualdades socioeconômicas entre as diferentes regiões do país, onde algumas

escolas conseguem avançar com tecnologias, enquanto outras ainda lutam com recursos mínimos.

Além disso, a capacitação docente é uma área que necessita de atenção urgente. Sem formação adequada, os professores podem se sentir despreparados para utilizar os OEDs e demais recursos digitais. A resistência à mudança é outro fator significativo, pois a introdução de novas tecnologias exige habilidades técnicas e uma mudança cultural e metodológica dentro das escolas. Portanto, para que a implementação dos OEDs seja bem-sucedida, é crucial que políticas públicas e investimentos sejam direcionados à aquisição de tecnologias, à criação de condições adequadas para seu uso e à capacitação contínua dos educadores.

A implementação dos OEDs no PNLD é um passo importante, mas precisa ser acompanhado como um compromisso sólido, em que o Governo Federal invista mais recursos na base, ou seja, no contexto educacional, para que essas políticas apresentem retornos significativos, preparando nossos estudantes para os desafios e oportunidades do século XXI.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.

BITTENCOURT, Circe. **A história do livro didático brasileiro**. São Paulo: Abrelivros, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BRANCO, Emerson Pereira; *et al.* Recursos tecnológicos e os desafios da educação em tempos de pandemia. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia**. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: MEC/FNDE/SEB/SMEE, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: MEC/FNDE/SEB/SMEE, 2014.

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

2018.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. Materiais didáticos digitais e as remediações do livro didático impresso: uma análise dos objetos educacionais digitais. **Educ.&Tecnol.** Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 27-39, maio/ago. 2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **New literacies: everyday practices and social learning.** Berkshire; New York: Open University Press, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

PERIOLI JÚNIOR, Eduardo. A “ordem dos livros” didáticos de língua portuguesa: a construção da excelência dos materiais para o ensino da língua materna no ensino médio pelo programa nacional do livro didático (PNLD). In: OLIVEIRA, E. dos S. (Org.) **Revista Panorama de Letras**, 2017.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino.** São Carlos: Pedro & João, 2020.

SCHRÖDER, Mirian. O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**, v. 9, n. 18, p. 193-208, 2013.

SOFFNER, Renato. Tecnologia e educação: um diálogo Freire – Papert. **Tópicos Educacionais** - UFPE, Recife, v. 19, n. 1, jan/jun. 2013.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: O PAPEL DO EIXO LEITURA NA FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE LETRADO E CRÍTICO.

Lyvy Laryssy Pereira Santos

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Língua Portuguesa. Email: lyvyapereira01@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3000-1038> . Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4844359508298384>.

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Eliane Vitorino de Moura Oliveira - Docente no Curso de Letras-Língua Portuguesa Arapiraca, no PPGLL e no PROFLETRAS/FALE UFAL. Email: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0698-3795> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3218073041543506>.

RESUMO

O capítulo analisa o conceito de letramento e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante das demandas sociais atuais, destaca-se a importância de formar indivíduos capazes de utilizar e interpretar a linguagem de forma crítica e contextualizada. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental da BNCC, evidenciou que as diretrizes do documento podem estimular competências de leitura e também favorecer a formação de estudantes críticos e autônomos.

Palavras-chave: Letramento; BNCC; Leitura.

ABSTRACT

The article analyzes the concept of literacy and its implications for the teaching of Portuguese Language according to the Common National Curriculum Base (BNCC). Given the current social demands, the importance of training individuals capable of interpreting and using language in a critical and contextualized way is emphasized. The research, based on a literature review and documentary analysis of the BNCC, showed that its guidelines encourage reading skills and favor the formation of critical and autonomous students.

Keywords: Literacy; BNCC; Reading.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, interagir de maneira eficaz exige habilidades e conhecimentos atualizados, pois os desafios das relações sociais evoluíram. Apenas decodificar a língua não garante comunicação efetiva. É necessário que o indivíduo seja letrado para que suas interações sejam significativas. Segundo Soares (1998), o letramento vai além da leitura e escrita de códigos, envolvendo a capacidade de participar ativamente em práticas sociais que utilizam a linguagem escrita, interpretando e produzindo diferentes tipos de textos com interesse e prazer em variados contextos.

A BNCC (2018) aborda o letramento de forma ampla, incluindo leitura, escrita e o uso de múltiplas linguagens e tecnologias. Destaca o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e resolução de problemas, visando formar cidadãos conscientes. O eixo Leitura compreende a interação ativa com textos escritos, orais e multimodais, promovendo compreensão e reflexão, por meio de pesquisas, debates, defesa de causas e aquisição de conhecimento pessoal.

Tendo isso em mente, o estudo analisa como o ensino de Língua Portuguesa, seguindo a BNCC, contribui para o desenvolvimento de letramentos no século XXI, considerando práticas sociais, multiletramentos e desafios interacionais. Tem como objetivos investigar o conceito de letramentos, examinar as orientações do eixo Leitura, explorar os quatro campos de atuação da leitura previstos pela BNCC e avaliar como essas práticas podem promover interpretação crítica, reflexão e participação cidadã.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica (Paiva 2019) e segue os conceitos teóricos de (Soares, 1998, 2003; Rojo, 2009; Street, 2014) e análise documental da BNCC (2018), com ênfase no eixo Leitura, seus campos de atuação e a abordagem dos multiletramentos. O procedimento adotado consistiu em apresentar os principais conceitos de letramento propostos por diferentes autores e, em seguida, analisar de que maneira a BNCC incorpora essas concepções para orientar o ensino de Língua Portuguesa. Nessa análise, destaca-se como as orientações da BNCC direcionam as práticas de leitura, visando ao desenvolvimento de competências críticas e interpretativas nos estudantes, de modo a favorecer uma formação que vá além da simples decodificação, promovendo a reflexão e a participação ativa nas práticas sociais de linguagem.

LETRAMENTOS

As práticas sociais estão a cada dia mais complexas, exigindo habilidades e conhecimentos abrangentes. Não basta aos indivíduos, hoje mais que nunca, estarem aptos a ler e a escrever superficialmente, pois as interações exigem aprofundamento e capacidades que vão além da codificação e decodificação da língua. É preciso ter letramento, ou seja, além de ler e escrever, entender e refletir criticamente sobre o que se lê e escreve.

O termo letramento, segundo Soares (1998), deriva da tradução do inglês *literacy*, formado pela palavra *littera* e pelo sufixo *-cy*. Esse conceito está relacionado à capacidade de ser *literate*, ou seja, possuir habilidades e competências em leitura e escrita, caracterizando um indivíduo letrado. A partir da década de 1980, o conceito passou a englobar também pensamento crítico, bem como a utilidade e eficácia da leitura e escrita nas interações sociais cotidianas (Kato, 1986; Soares, 1999).

De acordo com Soares (1998),

Letramento é muito mais que decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, 1998, p. 107).

Com base nisso, pode-se considerar letrado o indivíduo capaz de ler e escrever com competência, aplicando essas habilidades de forma efetiva nas diferentes interações sociais. Além disso,

ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (Soares, 2003, p. 80).

Segundo a autora (2003), alfabetizar apenas, ou seja, ensinar a ler e escrever, não garante a formação de indivíduos letrados. Para ela, o letramento envolve saberes, competências, princípios e propósitos sociais decorrentes das

interações com leitura e escrita. Rojo (2009, p. 99) ressalta que o termo não possui significado fixo, variando entre culturas e contextos, de modo que “[...] práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”.

Para a autora, o letramento contribui para a adaptação do cidadão às exigências sociais, de modo a resgatar sua identidade e potencializar poderes de agentes sociais no contexto cultural, devendo-se considerar “os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais” (Rojo, 2009, p. 100).

Na BNCC (2018), o letramento é tratado de forma ampla e integrada, incluindo múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, corporal) e o uso de tecnologias de comunicação. A incorporação de multiletramentos e práticas de cultura digital possibilita aos estudantes participar criticamente das práticas de linguagem e atuar como “designers”, transformando e criando novos sentidos a partir de conteúdos existentes (Brasil, 2018, p. 70).

Ser letrado passa a ser considerado uma competência essencial para a formação integral do estudante, que deve ser capaz de interpretar, criar e se expressar por meio de diferentes linguagens, levando em conta as particularidades culturais e sociais. A BNCC enfatiza a importância de proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolver essas habilidades em diversos ambientes de aprendizagem, com base em práticas significativas e contextualizadas, pois

nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (Brasil, 2018, p. 487)

A BNCC enfatiza a promoção do pensamento crítico, da criatividade e resolução de problemas por meio do letramento, formando cidadãos conscientes e ativos, o que inclui habilidades como interpretação de textos, análise das fontes dos textos lidos, comunicação eficaz e uso ético da informação e da tecnologia. As aulas de Língua Portuguesa, diante disso, devem orientar os alunos a pesquisarem e aplicarem, de forma consciente, os resultados dessas investigações. Como explicita a BNCC,

trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens,

procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (Brasil, 2018, p. 151)

A BNCC destaca a importância de um aprendizado significativo, articulando o ensino de Língua Portuguesa a outras áreas do conhecimento, projetos e escolhas pessoais dos alunos. O documento reforça a necessidade de um ensino que amplie os letramentos, integrando todas as formas de expressão linguística e formando estudantes capazes de usar e refletir sobre os recursos linguísticos para alcançar objetivos interacionais.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018, p. 7). Homologada em 2018, a BNCC organiza a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental — subdividido em anos iniciais e finais — e Ensino Médio, distribuindo os conteúdos em domínios gerais e específicos de cada componente curricular, além de definir competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa e ano letivo.

No ensino de Língua Portuguesa, a BNCC orienta para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que promovam o letramento dos estudantes. Segundo o documento, o ensino deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Essa abordagem busca garantir que os alunos se tornem capazes de produzir, interpretar e interagir com textos em múltiplos contextos, promovendo aprendizagem significativa e formação crítica ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

O componente curricular Língua Portuguesa da Educação Básica visa implementar conteúdos voltados à capacidade de integrar os estudantes a um cenário mais abrangente de participações na sociedade, visto que, por meio da variedade de textos analisados, poderão elaborar estratégias para sua intervenção no espaço público, utilizando a linguagem de maneira crítica e relevante (Brasil, 2018).

O documento atenta para a fase da vida, o qual coincide com o período em que os estudantes passam por mudanças significativas. Conforme destaca o documento,

o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, [as quais] impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (Brasil, 2018, p. 57).

As orientações trazidas pela BNCC são para um ensino progressivo, uma vez que, nos anos finais, há que haver a expansão e o aprofundamento do conhecimento construído nos primeiros anos. A Base leva em consideração, para indicar as habilidades dos anos conclusivos dessa etapa, o fato de haver uma ampliação do número de interlocutores com os quais os estudantes se socializam nessa idade, assim como das situações comunicativas, o que deve gerar maior criticidade nas interações.

Nos anos finais, o estudante deve participar de forma crítica do processo de ensino, utilizando seus conhecimentos prévios como base para a aprendizagem. Segundo Bezerra (2019), o aprendizado é cumulativo e o professor deve partir da bagagem escolar e das experiências de vida do aluno. Além disso, no documento é expresso que essas aprendizagens fundamentais devem considerar os contextos geográfico, cultural e social de cada instituição, garantindo um padrão de aprendizado adaptado à diversidade dos alunos e de seus contextos.

Em se tratando das trocas linguísticas, novos gêneros textuais são utilizados pelos indivíduos nos seus campos de atuação, o que resulta na também ampliação

das práticas de linguagem, já que vivem novas experiências. Por esse motivo, cabe às aulas de Língua Portuguesa a missão de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. (Brasil, 2018, p. 67-68)

Por essa razão, o componente curricular de Língua Portuguesa tem a responsabilidade de oferecer aos alunos experiências educativas que visem ampliar seus letramentos (Soares, 1998; Rojo, 2009; Street, 2014), ou seja, expandir a habilidade básica de ler e escrever, para a capacidade de produzir, compreender, interpretar textos em diferentes contextos e situações, tornando os estudantes aptos a compreender textos diversos e se expressar em diferentes contextos sociais, culturais e comunicativos, utilizando a linguagem de forma eficaz e consciente.

A partir desse contexto, a BNCC (2018) estabelece quatro eixos organizacionais que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Esses eixos constituem bases essenciais que direcionam a organização e atuam para o crescimento das competências linguísticas e comunicativas no contexto educacional, facilitando uma abordagem unificada e completa no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O eixo Oralidade aborda a produção de textos orais considerando diferenças entre linguagem oral e escrita e os contextos formais ou informais. A Produção de Textos envolve práticas linguísticas de autoria individual ou coletiva, em diferentes modalidades e propósitos. A Análise Linguística/Semiótica trabalha procedimentos reflexivos sobre a composição e os efeitos de sentido dos elementos linguísticos nos textos, de forma transversal à leitura e à produção. Quando se trata de leitura/escuta, o enfoque recai sobre a interação dinâmica entre o leitor, o ouvinte e o espectador com textos provenientes de distintas modalidades, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos, emergentes de variados domínios de atividade humanas.

Como é foco maior de nosso trabalho, na próxima seção, tratamos mais assertivamente do eixo Leitura

EIXO LEITURA COMO ORGANIZADOR DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sendo os anos finais do ensino fundamental uma etapa de consolidação de conhecimentos e abertura para as novas realidades que serão vividas no Ensino Médio, o trabalho com todos os eixos deve ser meticuloso, uma vez que essa etapa influenciará de forma marcante a trajetória educacional do estudante.

Embora norteadora, a BNCC repassa para as secretarias estaduais e municipais, que repassam às escolas públicas e particulares, a responsabilidade de construir currículos alinhados às aprendizagens essenciais estabelecidas em seu teor. Em outras palavras, as instituições educacionais devem traduzir os princípios e as diretrizes da BNCC em práticas pedagógicas concretas, adaptadas às necessidades e realidades locais, visando garantir uma formação integral e de qualidade para os estudantes.

Ainda que o desafio seja grande, haja vista a diversidade sociocultural e a imensidão demográfica de nosso país, na elaboração dos currículos é crucial que os sistemas educacionais e as instituições de ensino enfatizem a promoção dos eixos de maneira que os estudantes adquiram as competências estabelecidas para esse componente (Brasil, 2018).

Em se tratando da Leitura, a BNCC especifica habilidades a serem adquiridas nas aulas para esse eixo, cuja didatização deve levar em conta as práticas de linguagem originadas da interação ativa do leitor com os textos, bem como as formas de compreensão do que lê nas interações que se dão nos campos de sua atuação, os quais representam os domínios de aplicação da linguagem no dia a dia e orientam as atividades e diretrizes de Língua Portuguesa na Base. Os campos são divididos em: i) campo jornalístico-midiático; ii) de envolvimento na vida pública; iii) métodos de estudo e pesquisa; e iv) campo artístico-literário. Esses campos proporcionam ao professor a capacidade de explorar ampla gama de gêneros textuais em sala de aula e estabelecer conexões relevantes com eles (Brasil, 2018)

Discorrendo acerca desses campos, podemos pensar que trabalhar os gêneros do campo jornalístico-midiático possibilita a avaliação dos discursos da mídia informativa em seus diversos formatos: impresso, televisivo, radiofônico, digital e publicitário. Investigar esse domínio permite uma formação fundamentada no pensamento crítico, na escolha de fontes confiáveis, na criação e disseminação de

informações, entre outros aspectos.

De acordo com a BNCC,

no primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões. [...] (Brasil, 2018, p. 136)

Assim, trazer o olhar para esse campo de atuação oportuniza a interação com a publicidade e com textos informativos e/ou opinativos e, sob um aspecto linguístico-semiótico, promove a argumentação e estabelece conexões com atividades diárias, como reagir a textos, comentá-los e avaliar a confiabilidade das informações neles veiculadas.

O campo de atuação na vida pública visa incentivar o aprimoramento da cidadania no aluno, ou seja, estimular o reconhecimento e a consciência sobre os direitos e obrigações que o cidadão possui, trabalhando, para isso, com gêneros legais e normativos, estatutos e códigos, incluindo os de ordem mais geral, como a constituição e a Declaração dos Direitos Humanos. Dessa forma, focar em textos desse campo pode ajudar no processo de formação da cidadania. Um possível resultado do trabalho nesse campo é o entendimento, pelo aluno, que a escola é fundamental para que ele possa aprender a viver em sociedade, agir de modo crítico, pensar, interagir e propor soluções para problemas de seu cotidiano.

Quando se trata de textos que circulam no campo das práticas de estudo e pesquisa, o que se espera é um trabalho com o objetivo

de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (Brasil, 2018, p. 150)

Nessa perspectiva, trata-se de promover a aproximação dos alunos a

contextos de leitura/escrita que permitam compreender os textos informativos e persuasivos, a linguagem e os métodos associados à investigação, à análise e à promoção científica, facilitando a aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar. Alguns gêneros desse campo são: instruções de atividades escolares, descrições de experimentos, painéis, gráficos, planilhas, infográficos, esquemas, comunicados de ciência e entradas de enciclopédia.

Quando se trata de interações pelo campo artístico-literário, advoga-se pela imperatividade de proporcionar aos adolescentes e jovens um enriquecido envolvimento com as expressões artísticas e as criações culturais. Nesse sentido, institui-se como metodologia pedagógica a promoção da leitura, da audição, da produção textual em suas variadas modalidades (sejam elas orais, escritas ou multissemióticas) e da análise linguística e semiótica.

Segundo a BNCC (2018),

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, 2018, p. 156)

As competências inerentes ao âmbito artístico-literário estimulam a prática da empatia e do diálogo, haja vista propiciarem a interação com uma multiplicidade de valores, comportamentos, crenças, aspirações e conflitos. Tal interação pode contribuir significativamente para a compreensão e a apreciação de variados modos de existência e vivência no mundo, fomentando, assim, o respeito e a apreciação pela alteridade (Brasil, 2018). Adicionalmente, os trabalhos no referido campo buscam potencializar e diversificar as práticas leitoras, bem como promover a apreciação e o compartilhamento de expressões que refletem a riqueza de nossa pluralidade cultural, linguística e semiótica.

Em síntese, a leitura é considerada um recurso essencial em todas as áreas do conhecimento, com destaque especial nas aulas de Língua Portuguesa. O eixo leitura envolve também a compreensão do papel das palavras na produção dos sentidos dos textos, por meio da transversalidade com o eixo Análise Linguística semiótica, visando ao desenvolvimento das competências de compreensão e interpretação (Brasil, 2018). Por esse motivo, o eixo Leitura da BNCC para Língua

Portuguesa enfatiza a importância dos letramentos em suas diversas dimensões, oferecendo diretrizes que incentivam os professores a irem além das práticas limitadas a simples codificação e decodificação textual, assumindo a visão de letramento ideológico proposta por Street (. Para o autor, ler e escrever são práticas sociais carregadas de significado, e imbuídas de cultura, poder e ideologia

Ao incentivar a promoção da análise crítica e da interpretação de uma diversidade de gêneros, a BNCC contribui para favorecer a aquisição de competências indispensáveis à leitura crítica da realidade e à produção de sentidos contextualizados, preparando os estudantes para interagir com as complexas demandas comunicativas do século XXI. Tal perspectiva amplia a concepção tradicional ao reconhecer a heterogeneidade cultural e linguística do país e a multiplicidade de práticas comunicativas que o constituem. Dessa forma, a BNCC não apenas orienta para um trabalho que pode potencializar as competências leitoras, mas também contribuir para a formação integral dos sujeitos, fomentando inclusão, exercício da cidadania e igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser letrado é condição essencial para o exercício de uma cidadania crítica e participativa, o que reforça a importância de os estudantes brasileiros desenvolverem habilidades de leitura que favoreçam essa condição. Esse aspecto, somado à escassez de estudos que analisem de forma específica os letramentos previstos na BNCC de Língua Portuguesa e seu impacto no aprimoramento das competências de leitura, motivou a realização desta pesquisa.

Debater essa lacuna revela-se pertinente, uma vez que analisar de que maneira um documento orientador do ensino estabelece diretrizes para esse propósito é fundamental para compreender como os letramentos previstos podem contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, assegurando que a educação brasileira acompanhe as demandas atuais e favoreça uma formação integral e equitativa.

Por essa razão, o estudo das possibilidades de letramentos com base na BNCC desempenha um papel estratégico para a educação brasileira, especialmente no estado de Alagoas, ao oferecer subsídios relevantes para o enfrentamento dos desafios históricos relacionados aos baixos índices de leitura e compreensão textual.

De acordo com o Anuário Brasileiro Todos Pela Educação no ano de 2019, apenas 10,6% dos estudantes alagoanos da rede pública do ensino fundamental – anos finais atingiram níveis satisfatórios de aprendizagem em Língua Portuguesa e áreas correlatas.

Nesse cenário, a adoção de práticas pedagógicas que ultrapassem a mera decodificação torna-se fundamental, possibilitando aos professores promover análise, interpretação e reflexão crítica sobre diferentes gêneros e contextos sociais. A implementação de estratégias alinhadas aos princípios da BNCC, portanto, contribui diretamente para a formação de leitores autônomos e críticos, fortalecendo a qualidade da educação no estado e impulsionando o desenvolvimento das competências leitoras demandadas pelo século XXI.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos Pela Educação**. 2024. disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/estados-al.html>. Acesso em 23 de agost. 2025.

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

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS DISCURSIVOS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Maria Alcione dos Santos

Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Email: alcionnysantos@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-6311> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0032062623519153>

RESUMO

Este artigo analisa a abordagem da produção textual no livro didático *Português: Linguagens* (9º ano, 2022), de William Cereja e Carolina Dias Vianna, com foco no Manual do/a Professor/a e nas atividades destinadas aos/às estudantes. O objetivo é compreender como a obra articula teoria e prática no ensino da escrita, identificar as concepções de linguagem subjacentes e avaliar como essas orientações dialogam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tomamos como referência estudos de Marcuschi (2020) e Antunes (2006; 2010), que concebem a produção textual como prática social e cognitiva fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, crítica e argumentativa.

Palavras-Chave: Livro didático; Produção textual; Concepções de linguagem.

ABSTRACT

This article analyzes the approach to text production in the textbook *Português: Linguagens* (9th grade, 2022), by William Cereja and Carolina Dias Vianna, focusing on the Teacher's Guide and the activities proposed to students. The aim is to understand how the textbook articulates theory and practice in the teaching of writing, to identify the underlying conceptions of language, and to evaluate how these orientations align with the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). The study draws on works by Marcuschi (2020) and Antunes (2006; 2010), who conceive text production as a social and cognitive practice essential for the development of communicative, critical, and argumentative competence.

Keywords: Textbook; Text production; Conceptions of language.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das discussões realizadas na disciplina de Estudos em Linguística Aplicada II: Ensino e Material Didático, ministrada no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura no primeiro semestre de 2025 pelas professoras Dra. Rosângela Pimenta e Dra. Rita de Cássia Souto Maior.¹ Os conteúdos abordados na disciplina foram relacionados à prática docente no que se refere à escolha, produção e utilização do Livro Didático (LD). Buscamos inicialmente compreender o histórico do LD no Brasil, examinando e problematizando políticas públicas voltadas à elaboração e aquisição do LD por parte do poder público, posteriormente, nos dedicamos a analisar o LD mediante pesquisas de Marcuschi (2020), Antunes (2006) e outros/as autores/as. O referencial da disciplina abrangia diversas temáticas e dimensões do LD, porém, para este estudo, focaremos somente em uma das dimensões estudadas: a *produção textual*.

Para isso, analisaremos a obra *Português Linguagens para o 9º ano do ensino fundamental II*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna (2022), focando no Manual do/a Professor/a, na seção que trata da produção textual e nas atividades propostas, nesta mesma seção, no livro didático do/a aluno/a. Para fins desta pesquisa, selecionamos o capítulo 1 da unidade 3 do livro didático em questão para tratarmos da abordagem da produção textual no texto dissertativo-argumentativo.

Nosso objetivo é analisar a abordagem da produção textual a fim de compreender como a obra articula teoria e prática (teoria entendida no manual do/a professor/a e como prática consideramos o livro do/a aluno/a) no ensino da produção de textos; quais concepções de linguagem e escrita são veiculadas no material e de que forma essa abordagem está alinhada as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, crítica e argumentativa dos/as estudantes.

A escolha da obra se justifica pela relevância didático-pedagógica que essa coleção tem consolidado no cenário educacional brasileiro. O material didático é reconhecido por sua abordagem contemporânea da linguagem, integrando aspectos tradicionais da gramática normativa às práticas sociais de leitura, escrita e análise

¹ A disciplina supracitada ocorreu entre os dias 24 a 28 de fevereiro de 2025 no auditório da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, em regime intensivo de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h às 17h.

textual, o que o torna um objeto de estudo representativo para refletir sobre os caminhos atuais da educação linguística no país.

Para este fim, salientamos que consideramos, baseadas em alguns autores (Cereja, 2022; Marcuschi, 2020 e Antunes, 2006), que a produção textual, enquanto prática social e cognitiva, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência comunicativa do/a estudante. Nesse contexto, o livro didático deve(ria) assumir um papel de mediador, oferecendo orientações e atividades que visam aprimorar a capacidade dos/as estudantes de produzir textos coerentes e adequados a diferentes gêneros textuais e situações comunicativas.

A análise será realizada à luz de referenciais teóricos que discutem o ensino da produção textual, como as reflexões de Marcuschi (2020) sobre a compreensão de texto e as discussões de Antunes (2010) sobre a avaliação da produção textual no Ensino Médio. Ao final, apresentaremos considerações sobre a aplicabilidade da proposta do livro em sala de aula e possíveis sugestões de aprimoramento.

Desse modo, dividimos o texto da seguinte forma, além desta introdução: a primeira seção intitulada *Breves considerações sobre produção textual e gêneros discursivos*, discutimos a importância de compreender a produção de textos como prática social, destacando o texto dissertativo-argumentativo como uma forma de interação situada em contextos específicos de comunicação. Na segunda seção, *Manual do/a professor/a e as atividades propostas no livro do/a aluno/a*, estabelecemos uma comparação entre as orientações no manual do/a professor/a e as atividades direcionadas aos/as discentes. Na terceira seção, *Limites da abordagem estruturalista e a importância da prática discursiva na formação discente*, discorreremos sobre como o foco exclusivo nas estruturas da língua empobrece o ensino e destaca a urgência de práticas pedagógicas que priorizem o uso social da linguagem na formação crítica dos estudantes e, nas *Considerações finais*, reforçamos a necessidade de superar abordagens tecnicistas no ensino da produção textual, valorizando práticas discursivas que promovam o letramento crítico e a formação de sujeitos/as capazes de atuar reflexivamente na sociedade.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS

A compreensão da produção textual no ensino de língua materna, especialmente em abordagens contemporâneas, se insere no escopo da Linguística Aplicada crítica e dos estudos sobre letramento. Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada deve ser entendida como:

Um espaço de construção de saberes sobre práticas sociais de linguagem que, ao contrário de uma prática normativa, se propõe a problematizar as relações de poder que atravessam essas práticas, buscando compreendê-las criticamente (Moita Lopes, 2006, p. 18).

Diferente de abordagens tradicionalmente normativas, que priorizam o uso correto da língua com base em padrões gramaticais fixos e desvinculados do contexto social, a linguística aplicada se ancora em uma visão crítica e dialógica da linguagem, assumindo que toda prática discursiva está atravessada por relações de poder, posicionamentos e hierarquias simbólicas. A perspectiva bakhtiniana, basilar nesse entendimento, concebe a linguagem como constitutivamente dialógica, na medida em que todo enunciado se dá em interação com outros, sendo moldado pelas condições históricas e sociais de sua produção (Bakhtin, 1997). Portanto, ensinar a escrever implica possibilitar aos/as estudantes a inserção crítica e significativa nas práticas sociais mediadas pela linguagem e não simplesmente a decodificação das normas gramaticais dissociadas da realidade.

Um espaço pedagógico que problematize a linguagem considerando o seu papel político e transformador está fundamentado justamente na noção de letramento como prática social, crítica e situada. Essa concepção está alinhada à noção de letramento proposta por Kleiman (2007). Segundo a autora,

Letramento não se reduz à aquisição da habilidade de decodificar e codificar textos, mas está ligado às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, às formas como as pessoas usam a leitura e a escrita em suas vidas e às maneiras pelas quais essas práticas estão ligadas a relações de poder e processos de identidade social (Kleiman, 2007, p. 9).

Assim, entendemos que o ensino da produção textual ultrapassa a simples aplicação de normas gramaticais, para se configurar como formação de sujeitos/as capazes de agir discursivamente no mundo, capazes de utilizar a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de ação e

transformação social. Santos (2024), discorre sobre esse processo de ensino e aprendizagem em que

[...] as/os estudantes constroem significados, estabelecendo uma relação entre o que aprendem na escola e o contexto social no qual estão inseridas/os. Desse modo, dão sentido e significado aos discursos que as/os interpelam e, conseqüentemente, as/os constituem nas diferentes relações de poder, possibilitando novas representações sociais de suas identidades. Além de possibilitar a percepção e o reconhecimento dos saberes outros – frequentemente marginalizados –, construindo, por meio da negociação e da resignificação, a aprendizagem e a apreensão de novos sentidos e significados (Santos, 2024, p. 56).

O ensino de um letramento crítico, nessa perspectiva, visa estimular o posicionamento ativo diante dos textos, incentivando os/as estudantes a adotar olhares alternativos e a desenvolver uma postura questionadora em relação às narrativas que encontram no seu cotidiano — seja na mídia/redes sociais, no próprio material didático ou em discursos institucionais. A leitura, nesse caso, não é neutra, ela se torna uma prática de investigação social.

Nesse sentido, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem da escrita deve envolver a exposição a modelos discursivos reais, a prática orientada e a reflexão crítica sobre as condições de produção textual, considerando a linguagem como uma forma de ação social. Em outras palavras, a produção textual escolar precisa ser compreendida como prática de intervenção na realidade, e não apenas como exercício formal de habilidades linguísticas. Dentro desse cenário, os estudos sobre letramento, conforme desenvolvidos por Kleiman (2007), oferecem uma contribuição fundamental, uma vez que, trabalhar a produção textual na escola exige considerar os múltiplos letramentos que circulam nas práticas cotidianas e não apenas os modelos escolares tradicionais, baseados em uma concepção homogênea e normativa de escrita.

Pennycook (1990), ao refletir sobre a Linguística Aplicada, chama a atenção para a necessidade de adotar uma abordagem crítica, que problematize as práticas de linguagem no contexto educacional e enfrente desafios como a desigualdade social, a diversidade linguística e a construção de identidades. Essa perspectiva crítica propõe que o ensino da produção textual seja situado, atento aos modos de produção de sentido, aos contextos de enunciação e à heterogeneidade dos/as sujeitos/as aprendizes.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) também incorpora essas

discussões ao estabelecer que o ensino da língua portuguesa deve privilegiar práticas de linguagem contextualizadas, voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos/as estudantes “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, 67- 68). Ela aponta para a necessidade de trabalhar a produção textual não apenas como aplicação de normas, mas como forma de participação social crítica e transformadora. Deste modo, a fundamentação teórica que orienta esta análise parte da concepção de que a produção textual no ensino de língua materna deve ser compreendida como prática discursiva situada, articulada aos letramentos sociais e às propostas da Linguística Aplicada Crítica. Esse referencial permite problematizar o modo como o livro didático analisado propõe o ensino da produção textual, como veremos a seguir.

MANUAL DO/A PROFESSOR/A E AS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DO/A ALUNO/A

A partir das leituras realizadas durante a disciplina identificamos algumas problematizações relacionadas às produções textuais trazidas no livro didático a ser analisado, como veremos a seguir. Apesar do livro trazer uma seção específica no manual do professor com fundamentações teóricas sobre gêneros textuais, ancorada em referenciais reconhecidos, como Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart, entre outros/as autores/as, que trabalham com a temática (páginas 28 a 37), percebemos que as atividades propostas no livro, na seção de produção textual, não estão alinhadas com as orientações trazidas no manual do/a professor/a, pois embora o manual aponte a necessidade de que a produção textual seja trabalhada a partir da perspectiva da linguagem como prática social, afirmando que é necessário:

Utilizar o gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania, de modo que o trabalho com os textos ultrapasse a reprodução de modelos e vise à formação de leitores e produtores críticos e atuantes nas esferas sociais em que circulam os textos (Cereja; Vianna, 2022, p. 30 do manual do/a professor/a).

O que se verifica nas atividades propostas no livro do/a aluno/a é um predomínio de exercícios focados quase exclusivamente nos aspectos formais da língua. Essa incoerência, como já alertava Pennycook (1990), mostra que:

A simples transmissão de normas linguísticas, sem a

problematização crítica, acaba por reproduzir desigualdades sociais, legitimando práticas de exclusão por meio da linguagem, ao invés de promover a emancipação dos aprendizes. (Pennycook, 1990, p. 26)

Essa discrepância sugere uma distância entre a concepção de ensino de escrita defendida no manual do/a professor/a e a efetivação dessa proposta nas práticas sugeridas aos/as estudantes. Na abertura da seção que trata da produção textual, no livro do/a aluno/a, por exemplo, temos a seguinte orientação para o/a professor/a:

Converse com os alunos e pergunte se alguns deles pensam em, ao final do 9º ano, prestar alguma prova nos moldes dos vestibulinhos realizados para essa fase de escolarização, com o objetivo de selecionar alunos para determinadas escolas do Ensino Médio. Traga para a sala de aula outras propostas de redação de vestibulares, vestibulinhos e concursos públicos, preferencialmente aquelas que estejam relacionadas às provas mencionadas pelos alunos, caso tenham confirmado que pretendem participar de algum exame dessa natureza. Distribua as propostas a grupos de alunos e peça que as analisem, identificando: gênero textual solicitado (texto dissertativo-argumentativo ou outros, como carta, crônica, comentário, etc.); regras da prova (como número de linhas, espaço para a versão final); tema da proposta; painel de textos, etc. Cada grupo deve apresentar à turma o que observou na prova analisada. (Livro de Português Linguagens, 2024, p.78).

Como podemos ver, essa orientação limita-se ao focar exclusivamente em aspectos normativos e avaliativos da linguagem, em detrimento de uma abordagem crítica e social. Embora a proposta de analisar provas como vestibulinhos e concursos públicos possa ter relevância para familiarizar os/as alunos/as com determinadas exigências formais, ela revela uma limitação significativa ao restringir o ensino da linguagem a uma função meramente instrumental e avaliativa. Ao focar apenas na identificação de gêneros e regras das provas, essa orientação desconsidera que a linguagem é, sobretudo, uma prática social, histórica e ideológica. Esse tipo de atividade, se não for problematizado, corre o risco de reduzir o ensino da produção textual à reprodução de modelos prontos, voltados exclusivamente à aprovação em exames. Tal enfoque reforça uma visão tecnicista da escrita e negligencia sua potência como ferramenta de expressão, argumentação e intervenção social. Em vez de formar sujeitos/as críticos/as e reflexivos/as, contribui para um adestramento linguístico desvinculado da realidade e das vivências dos/as estudantes. Ao longo da unidade, a abordagem da produção textual se mostra, em diversos momentos, focada em aspectos estruturais do texto, em

detrimento de questões discursivas essenciais, negligenciando a dimensão discursiva da linguagem.

Esse problema se agrava ainda mais por se tratar da abertura da unidade, momento estratégico em que se deveria introduzir os estudantes aos aspectos sociais, discursivos e críticos da escrita argumentativa, valorizando sua dimensão formativa. O gênero dissertativo-argumentativo, mais do que uma exigência escolar, é um espaço de manifestação de posicionamentos, de construção de sentidos e de atuação no mundo. Iniciar a unidade com uma abordagem centrada apenas em provas e estruturas engessadas empobrece a experiência dos alunos com o gênero e compromete sua formação crítica. Uma abordagem mais coerente com os princípios do letramento crítico e com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deveria valorizar a produção de textos a partir de temas socialmente relevantes, inseridos em práticas reais de leitura e escrita, considerando os múltiplos letramentos dos alunos e suas experiências culturais. Isso não exclui a preparação para exames, mas a integra a um projeto pedagógico mais amplo, que compreende a linguagem como ferramenta de cidadania, reflexão e transformação social.

Abaixo, temos um exemplo da atividade proposta no livro do/a aluno/a:

Imagem: Trecho de Livro Didático (p.173)

1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.
 - a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes.
 - b) Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução? *A ideia de que o mundo em que vivemos muda com certeza, mas não temos como saber se essa mudança é ou não benéfica.*

Fonte: Livro *Português Linguagens*

O trecho acima vem logo após a introdução da seção *Produção de texto: Texto dissertativo - Argumentativo. Construção e Recursos expressivos* no livro do/a estudante. e evidencia que a produção textual é, assim, reduzida a um exercício de aplicação de regras e normas, sem considerar a complexidade da linguagem como prática social e discursiva. A falta de atenção às questões discursivas limita o desenvolvimento da competência comunicativa dos/as alunos/as, impedindo-os de

compreender a linguagem como ferramenta de interação e construção de significados. A produção textual, nesse contexto, acaba sendo concebida como um exercício tecnicista de aplicação de regras gramaticais e estruturas predefinidas, distanciando-se da concepção de linguagem como prática social e constitutiva de sentidos, tal como defendem autores como Bakhtin (1997) e Jean-Paul Bronckart (1999).

Essa perspectiva reducionista desconsidera que a linguagem, para além de um sistema de normas, é um meio de interação, mediação e construção de realidades sociais. A ausência de uma abordagem discursiva nas atividades propostas impede que os/as alunos/as desenvolvam plenamente sua competência comunicativa, compreendida, segundo a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), como a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais para atuar de forma crítica e significativa nos mais diversos contextos de uso da língua.

Essa lacuna, manifestada na ausência de atividades que estimulem a reflexão sobre o contexto de produção, a intencionalidade do autor, os efeitos de sentido pretendidos e a interação com o leitor, limita a formação de sujeitos/as capazes de agir discursivamente no mundo. Conforme propõe Bakhtin (1997), toda enunciação se dá em situação concreta de interlocução, sendo, portanto, essencial que a escola promova práticas de escrita que respeitem essa natureza dialógica da linguagem. Da mesma forma, Bronckart (1999) enfatiza que a aprendizagem linguística se efetiva pela participação ativa dos/as sujeitos/as em práticas discursivas reais. A falta de alinhamento entre teoria e prática no livro analisado evidencia uma contradição que compromete os objetivos formativos propostos para o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade.

A seção de produção textual, no livro do/a aluno/a, inicia com um texto produzido por um candidato para o exame do vestibular do curso de Engenharia Química da Unicamp (SP) e foi considerado um dos melhores textos avaliados. As perguntas referentes ao texto apresentado são em sua maioria direcionadas a estrutura textual, não priorizam o estudo sobre os gêneros discursivos trazido nas orientações do manual do/a professor/a, que inclusive traz uma sub-seção denominada *O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania* (p. 30 do manual do/a professor/a), sugerindo que os gêneros sejam trabalhados não apenas como eventuais práticas linguísticas, mas ampliando sua concepção de realidade.

Em outro momento da mesma seção, denominado *Agora é a sua vez - O texto dissertativo-argumentativo*, o livro pede para que os/as estudantes dissertem sobre o seguinte tema: *Brasil, um país dos jovens?* (p. 174), como podemos ver a seguir:

Imagem: Trecho de Livro Didático (pg.173)

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO (I)

Você acha que o jovem de hoje vive em melhores ou piores condições que as gerações anteriores? Em que aspectos a vida do jovem brasileiro de hoje é melhor ou pior?

Leia, a seguir, um texto sobre o assunto para colher informações. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir do tema: **Brasil: um país dos jovens?**

Fonte: Livro *Português Linguagens*

Como podemos ver, o livro não traz nenhuma observação/orientação, em vermelho – como costuma fazer em outros momentos/atividades - que sinalize ao/à professor/a a importância de promover uma discussão prévia com os/as estudantes sobre o tema da produção textual em que podem surgir dúvidas, questionamentos etc. Essa ausência é significativa, pois desconsidera o potencial formativo desses momentos de diálogo em sala de aula. A abertura para dúvidas, questionamentos e debates coletivos antes da atividade de escrita constitui uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita aos/às estudantes ativar seus conhecimentos prévios, construir novas relações de sentido e ampliar seu repertório temático, sociocultural e discursivo sobre o assunto a ser trabalhado (Fuzer, 2009). É um momento de diálogo que o livro acaba negligenciando.

Além disso, conforme aponta Bakhtin (1997), a aprendizagem ocorre em interação, sendo o espaço da troca oral anterior à escrita essencial para que o/a aluno/a desenvolva uma postura ativa, crítica e situada em relação à produção textual. Sem essa etapa, corre-se o risco de reduzir a escrita a uma mera tarefa formal, desvinculada da reflexão crítica e do diálogo com o mundo. A falta de indicação para esse momento de socialização prévia reflete, assim, uma concepção ainda transmissiva de ensino, centrada na execução de exercícios, e não na formação de sujeitos produtores de sentido. Valorizar o debate e a escuta ativa em sala de aula permitiria aos/às estudantes elaborar com mais profundidade seus argumentos, reconhecer a diversidade de pontos de vista e exercitar práticas discursivas mais autênticas e consistentes.

Desse modo, percebemos que o tratamento dado ao gênero dissertativo argumentativo, no livro didático analisado, é uma abordagem tecnicista e está relacionada à preparação do/a estudante para as avaliações externas (como o ENEM e o SAEB) e seu direcionamento enfatiza apenas as práticas linguísticas em detrimento do uso do gênero em outras práticas sociais. Os/as alunos/as, em vez de serem levados/as a refletir sobre a importância da argumentação como prática cidadã e instrumento de participação social, são treinados para reproduzir fórmulas que, muitas vezes, pouco dialogam com seu cotidiano e suas experiências reais de comunicação. Essa ênfase nas práticas linguísticas normativas, em detrimento da compreensão do gênero como prática discursiva inserida em diferentes esferas sociais, compromete a formação de alunos/as como agentes críticos/as e participantes dos diversos espaços de circulação de textos argumentativos.

LIMITES DA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA E A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DISCURSIVA NA FORMAÇÃO DISCENTE

A abordagem estruturalista, com sua ênfase na aplicação de normas e regras linguísticas fixas, apresenta sérios limites no contexto do ensino de produção textual. Esse modelo, ao focar excessivamente na estrutura gramatical e na forma do texto, obscurece a verdadeira natureza da linguagem enquanto prática social e discursiva, que é a produção de sentidos no contexto da interação entre os/as sujeitos/as. Como apontam Moita Lopes (2006) e Kleiman (2007), a linguagem não deve ser vista como um conjunto estático de regras a ser aplicado, mas como um instrumento dinâmico e flexível, que permite a comunicação e a construção de significados nas mais diversas situações sociais.

Essa abordagem mecanicista da escrita impede que os/as estudantes se apropriem da linguagem como ferramenta de intervenção crítica na realidade. A produção textual torna-se uma mera repetição de fórmulas que não dialogam com as experiências dos alunos nem com as demandas sociais de comunicação. Além disso, a ausência de espaços para debate e reflexão sobre temas sociais no processo de ensino da escrita impede que os/as alunos/as compreendam o uso da linguagem como uma prática discursiva envolvida em relações de poder e ideologias. No livro didático do/a aluno/a analisado, na seção de produção textual, não encontramos orientações para que os/as professores/as trabalhem e envolvam os/as estudantes em discussões sobre questões sociais, políticas ou culturais, que

são essenciais para o desenvolvimento de uma produção textual crítica e engajada. A falta dessas práticas de reflexão sobre o contexto social e político da linguagem contribui para a manutenção de um ensino que não desafia os/as alunos/as a pensar sobre os discursos que circulam na sociedade, nem sobre o papel que eles/as desempenham ao produzir textos.

É nesse ponto que a Linguística Aplicada e os estudos sobre letramento, como os de Kleiman (2004) e Nascimento e Silva (2015), oferecem uma perspectiva alternativa. A produção textual, para esses autores, deve ser trabalhada a partir de práticas discursivas contextualizadas, em que os/as alunos/as possam se envolver com diferentes gêneros textuais e compreender a linguagem como uma ferramenta de participação crítica e transformadora na sociedade, isto é, para que os/as alunos/as se tornem escritores/as competentes e críticos/as, é necessário que eles/as possam produzir textos que façam sentido em suas vidas e em seus contextos sociais. E sim, essas orientações precisam constar no livro didático, considerando que este é uma das principais fontes de informação no contexto pedagógico e, por inúmeros motivos, os/as professores/as não conseguem acessar e levar para a sala de aula outros materiais para serem trabalhados.

Quando o ensino se concentra apenas nas estruturas linguísticas e ignora as práticas discursivas sociais e as questões de poder que permeiam a comunicação, o papel do/a discente é reduzido a um/a mero/a reproduutor/a de normas, sem espaço para questionar, refletir ou agir sobre as realidades em que está inserido/a. Portanto, acreditamos que a prática discursiva deve ser a base para a formação de escritores/as. O ensino de produção textual deve ser orientado por situações reais de comunicação, nas quais os/as alunos/as possam exercer seu protagonismo como produtores/as de sentidos, refletindo sobre o papel da linguagem nas interações sociais e nas construções ideológicas que influenciam suas vidas. O desafio, portanto, é deslocar o foco do ensino de escrita para a prática discursiva, que contemple as condições sociais e culturais de produção de textos, e permita que os/as alunos/as se tornem conscientes de suas posições no mundo e da importância da linguagem como forma de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, foi possível observar que muitas das atividades destinadas aos/às estudantes, no que se refere à produção textual, não estão em consonância com as orientações teóricas presentes no manual do/a professor/a do livro didático em questão. Embora o manual indique a necessidade de desenvolver a produção textual considerando a linguagem como instrumento de participação social e de construção da cidadania, utilizando o gênero a serviço da formação do sujeito (p. 30), o que se observa nas atividades do livro do/a aluno/a é um predomínio de exercícios focados em aspectos estruturais da língua, descolados das práticas sociais reais de comunicação. A dissociação entre a proposta teórica e as atividades práticas reflete uma concepção limitada da escrita e do ensino de língua, desconsiderando a linguagem como instrumento de mediação social e de participação cidadã.

Essa incoerência revela um distanciamento entre o discurso pedagógico proposto e a prática efetivada nas atividades, o que compromete o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas e críticas. Ao privilegiar a normatividade linguística em detrimento da construção de sentidos e da reflexão sobre o uso social da linguagem, o livro didático limita as possibilidades de formação de sujeitos/as capazes de atuar discursivamente em diferentes esferas sociais. Em última instância, essa dissociação entre teoria e prática reforça visões tradicionais da escrita e da linguagem, negligenciando o papel formativo do texto como espaço de exercício da cidadania e da agência dos/as estudantes no mundo social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In.: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola editorial, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 de abril de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Editora da PUC-SP, 1999.
- CEREJA, William. **Português: linguagens: 9º ano** / William Cereja e Carolina Dias Vianna. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.
- FUZER, Cristiane. **Didática do Português**. 2009.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NASCIMENTO E SILVA, D.I do. **'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios** D.E.L.T.A., 31-especial, 2015 (349-376).
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical pedagogy and second language education**. System, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.
- SANTOS, Maria Alcione dos. **Identidades docentes e (multi) letramentos: uma análise interpretativista dos discursos e das práticas**. 2024.

O livro Saberes Interligados II reúne reflexões e pesquisas que valorizam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, buscando compreender a realidade de forma crítica e interdisciplinar. A obra traz contribuições de diversos autores que exploram temas relacionados à educação, cultura, história e sociedade, enfatizando a importância da troca de experiências e da construção coletiva do saber. Voltado para estudantes, pesquisadores e educadores, este volume propõe um olhar sensível e plural, estimulando práticas pedagógicas inovadoras e fortalecendo a produção acadêmica que integra ciência, diversidade e compromisso social.



SUA FEIRA DE LIVROS