

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 6



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 6 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 6)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-966-0 DOI 10.22533/at.ed.660202301</p> <p>1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter

de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PRÁTICAS DE ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Elaine Kendall Santana Silva Nataniele Fernandes dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.6602023011	
CAPÍTULO 2	15
PRODUÇÃO DE VÍDEOS E CONFECÇÃO DE MAQUETES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO	
Luzia Gomes Lira Irlei Gomes de Oliveira Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.6602023012	
CAPÍTULO 3	25
PRODUÇÃO SONORA, SEMIÁRIDO E POLÍTICA: OS SPOTS PRODUZIDOS PELA ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO – ASA EM 2016	
Anaelson Leandro de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6602023013	
CAPÍTULO 4	35
PROJETOS DE APRENDIZAGEM E GAMIFICAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
Anibal Lopes Guedes Fernanda Lopes Guedes Eliane Schlemmer	
DOI 10.22533/at.ed.6602023014	
CAPÍTULO 5	52
QUEIMADAS NO ACRE: UM PROBLEMA DO VERÃO AMAZÔNICO	
Lívia Fernandes dos Santos Fernando Neri de Arruda Jordana Souza Paula Riss	
DOI 10.22533/at.ed.6602023015	
CAPÍTULO 6	59
REDAÇÃO DE SURDOS: UMA JORNADA EM BUSCA DA AVALIAÇÃO ESCRITA	
Maria do Carmo Silva Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.6602023016	
CAPÍTULO 7	63
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ELPÍDIO BARBOS AMACIEL EM SÃO BENTO DO UNAPE: O CASO DA CLASSIFICAÇÃO DO RELEVO BRASILEIRO SEGUNDO JURANDYR ROSS	
Josenildo Odilon de Lima Lindhiane Costa de Farias Manoel Felix da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6602023017	

CAPÍTULO 8	66
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA INTERATIVA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM	
Sandra Rosimere Hermes dos Santos Eronice Rodrigues Francisco Sérgio Santos Silva Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6602023018	
CAPÍTULO 9	71
RETRATOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ITABIRITO/MG	
José Erildo Lopes Júnior Marcos Gonzaga	
DOI 10.22533/at.ed.6602023019	
CAPÍTULO 10	84
ROTA ACESSÍVEL – DIRETRIZES DE PROJETO DE REFORMA/ADAPTAÇÃO ESCOLAR	
Gabriel Moraes de Bem Aryane Spadotto Jorge Armino Sell Roberta Costa Ribeiro da Silva André Gustavo Müller Giovana Gonçalves Gustavo Gabriel Hoffmann Lana Stefany Neves Izidro Luis Felipe Borges Sabrina Thiem	
DOI 10.22533/at.ed.66020230110	
CAPÍTULO 11	88
SALA DE AULA INVERTIDA (ADAPTADA): FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM DE QUÍMICA	
Renata Gonçalves da Mata Costa	
DOI 10.22533/at.ed.66020230111	
CAPÍTULO 12	97
SELEÇÃO DE MATERIAIS A PARTIR DA ANÁLISE MICROESTRUTURAL: A APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA E A DIDÁTICA PROFISSIONAL	
Eduardo do Nascimento Karasinski	
DOI 10.22533/at.ed.66020230112	
CAPÍTULO 13	105
SENTIDOS RETÓRICOS NAS LETRAS ALEMÃS DO MEDIEVO: CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO RETÓRICA DOS ROMANE CAVALEIRESCOS EM MÉDIO ALTO ALEMÃO (MITTELHOCHDEUTSCH)	
Marcus Baccega	
DOI 10.22533/at.ed.66020230113	

CAPÍTULO 14 113

SOROBAN COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EJA

Isnaele Santos da Silva
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
Salete Maria Chalub Bandeira
Denison Roberto Braña Bezerra
Mário Sérgio Silva de Carvalho
Everton dos Reis Araújo
Andrea Bastos dos Santos
Conceição Lima da Silva

DOI 10.22533/at.ed.66020230114

CAPÍTULO 15 123

STRATEGOS- O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE EGRESSOS DE ENGENHARIA

Marcos Baroncini Proença
Dayse Mendes
Fernanda Fonseca
Viviana Raquel Zurro
Luciano Zurro Stelle

DOI 10.22533/at.ed.66020230115

CAPÍTULO 16 130

TEORIA HUMANISTA, TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TEORIA DA INSTRUÇÃO PRESCRITIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO CONTEMPÔRANEA

Elivania Toledo Rodrigues
Silvana Mara Lente
Odenise Jara Gomes
Vania de Oliveira Silva
Elisangela de Oliveira Silva
Solange Teresinha Carvalho Pissolato
Marinalva Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.66020230116

CAPÍTULO 17 140

TRADUÇÃO E ALTERIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA ABORDAGEM NO ENSINO DE LE A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

Rosanne Castelo Branco

DOI 10.22533/at.ed.66020230117

CAPÍTULO 18 149

TRANSDISCIPLINARIDADE E NEUROCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM EM UM CONTEXTO DE HORTA ESCOLAR

Nágila Maria Silva Oliveira
Roberto Mamedio Bastos
Kelly Cebelia das Chagas do Amaral

DOI 10.22533/at.ed.66020230118

CAPÍTULO 19	154
TRANSPORTE SUSTENTÁVEL E FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CICLISMO NO ENTORNO DO PARQUE ESTADUAL DO PROSA (PEP) EM CAMPO GRANDE/MS	
Guilherme Pires Veiga Martins Edson Pereira de Souza Icléia Albuquerque de Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.66020230119	
CAPÍTULO 20	169
UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE JOVENS ESTUDANTES: TRABALHO, IDENTIDADE, AUTORIA E SEUS SILENCIAMENTOS	
Alexandra Tagata Zatti Tânia Regina Raitz Kátia Regina Hillesheim	
DOI 10.22533/at.ed.66020230120	
CAPÍTULO 21	178
VIAGEM NOS MAPAS	
Lia Margot Dornelles Viero Elsbeth Léia Spode Becker Natália Lampert Batista	
DOI 10.22533/at.ed.66020230121	
CAPÍTULO 22	192
INOVAÇÃO NOS CARDÁPIOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC	
Vanessa Fernandes Davies Marcela Kruger Correa Emanoelle Nazareth Fogaça Marcos Nicole Pelaez	
DOI 10.22533/at.ed.66020230122	
CAPÍTULO 23	203
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Silvana Mara Lente Odenise Jara Gomes Vania de Oliveira Silva Elisangela de Oliveira Silva Solange Teresinha Carvalho Pissolato Marinalva Pereira dos Santos Elivania Toledo Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.66020230123	
CAPÍTULO 24	214
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DA RECEPÇÃO DO POEMA DO AUTOR CRAVEIRINHA, COMO SUBSÍDIO PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA E DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE	
Altair Sofientini Ciecowski	

Amarildo Bertasso

DOI 10.22533/at.ed.66020230124

CAPÍTULO 25 220

MÉTODOS INOVADORES NO PROCESSO DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE:
UMA ANÁLISE COM TURMAS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
COMUNIDADES CARENTES NO ENTORNO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA - PA

Danilo Marcus Barros Cabral

DOI 10.22533/at.ed.66020230125

CAPÍTULO 26 228

CORPOS-TEXTO NA IMENSIDÃO DE HISTÓRIAS INCOMPLETAS: A SEXUALIDADE
COMO DISPOSITIVO DE SENTIDOS

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Luiz Henrique Moreira Soares

Heitor Messias Reimão de Melo

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Maria Regina Momesso

Débora Cristina Machado Cornélio

Andreza de Souza Fernandes

Monica Soares

Carlos Simão Coury Corrêa

Valquiria Nicola Bandeira

DOI 10.22533/at.ed.66020230126

SOBRE A ORGANIZADORA 245

ÍNDICE REMISSIVO 246

PRÁTICAS DE ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/01/2020

Elaine Kendall Santana Silva

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Divinópolis – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/5695426463755160>

Nataniele Fernandes dos Reis

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

Divinópolis – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/8083004848220964>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre as práticas de oralidade desenvolvidas em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Divinópolis – MG, no sentido de percebê-las como instrumento influente na inserção social dos indivíduos. Deste modo, recorre-se a pesquisa bibliográfica, realizando uma análise daquilo que compete à escola abordar em relação às práticas em que o uso da modalidade oral da língua preceda as demais competências. Tem-se como hipótese que a escola não tem tomado para si a função de desenvolver habilidades que são necessárias aos indivíduos para além do contexto escolar. Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se diversos autores que tratam sobre o tema, tais como Marcuschi

(1997, 2002, 2007), Bakhtin (1992), Travaglia (1996), Fávero (2002), Soares (2004), Geraldí (1991) dentre outros. Com base no levantamento bibliográfico, em contraste com a realidade analisada nos contextos escolares, pode-se constatar que as escolas precisam se adequar no sentido de melhor preparar os discentes para o uso de suas competências linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Competências Linguísticas. Inserção Social.

ORALITY PRACTICES IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to analyze and reflect on the oral practices developed in two schools of the State Education Network of Divinópolis - MG, in order to perceive them as an influential instrument in the social insertion of individuals. Thus, bibliographic research is used, performing an analysis of what it is up to the school to address in relation to the practices in which the use of oral language modality precedes the other competences. It has been hypothesized that the school has not taken it upon itself to develop skills that are needed by individuals beyond the school context. For the development of this research, we searched several authors that deal with the theme, such as Marcuschi (1997, 2002, 2007), Bakhtin (1992), Travaglia (1996), Fávero (2002), Soares

(2004), Geraldi (1991) among others. Based on the bibliographic survey, in contrast to the reality analyzed in school contexts, it can be seen that schools need to adapt in order to better prepare students for the use of their language skills.

KEYWORDS: Orality. Linguistic competences. Social insertion.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo parte da importância que a oralidade, enquanto instrumento de inserção e atuação dos indivíduos em seu contexto social, exerce na vida dos mesmos. Para tal finalidade, buscou-se um referencial teórico que desse suporte às reflexões, além de analisar como essa prática vem se concretizando no ambiente escolar, o que justifica-se pelo enaltecimento de práticas de leitura e escrita neste ambiente e pela pouca ênfase dada ao uso social desses processos, que se manifesta, dentre outras formas, pela oralidade, definida por Marcuschi (1997, p. 126) como *“uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”*.

É relevante salientar também a oralidade, integrada ao processo de letramento, entendido por Soares (2004, p. 19) como decorrente da *“necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”*, que deve ser promovida no âmbito escolar, visando perpassar este contexto, já que seu uso se dá em espaços diversos no cotidiano.

Vista pelo aspecto social, a modalidade falada da língua constitui elemento fundamental para práticas que perpassem as entrelinhas escolares. Em estudos realizados por Marcuschi (1997) é evidente a supervalorização da escrita em detrimento dos processos de uso da fala, visto que a escrita se constitui num bem inestimável das sociedades letradas. Nesse sentido, esse artigo busca expor como o atual meio escolar trata a prática oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que esta, constitui importante instrumento para a mobilidade social dos indivíduos.

O que pretende-se aqui é expor de que forma os docentes têm se dedicado às práticas relativas à oralidade no cotidiano escolar, de modo a inserir e preparar o aluno para atuar no meio social, e ainda, como isso tem sido promovido. Pôde-se ainda conhecer as práticas linguísticas do contexto escolar, bem como o grau de reciprocidade entre a escrita e a fala neste âmbito, tendo-as como atividades independentes, porém complementares. É possível também, analisar a perspectiva formadora dos docentes, no sentido de compreender como estes percebem sua prática como contribuinte para a atuação social dos educandos e se estes recebem uma preparação linguística que assegure o êxito para sua inserção e intervenção nos contextos extraescolares.

Com esse embasamento, foi realizada a pesquisa que desdobrou-se em duas etapas: a parte bibliográfica e a empírica. A primeira, a fim de que houvesse um embasamento teórico direcionado para o entendimento da oralidade, compreendendo-a como um processo integrado à perspectiva do letramento e à rotulação do preconceito linguístico, buscando conceber o que se espera que seja abordado quanto à fala na perspectiva escolar e como promovê-la para que os discentes construam competências sociocomunicativas para perceber os usos e formas da mesma, das situações coloquiais às mais formais. Utilizou-se como base bibliográfica os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) e autores que discutem sobre questões pertinentes ao tema, tais como Bakhtin (1992), Marcuschi (1997, 2002, 2007), Fávero (2002), Soares (2004), Travaglia (1996), Geraldi (1991), dentre outros.

Em sequência, ocorreu a pesquisa empírica, qualitativa, em campo, realizada em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo Complementar de Alfabetização, de cada uma das escolas pesquisadas, totalizando quatro turmas envolvidas na pesquisa, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, situadas no município de Divinópolis – MG.

A observação foi realizada em duas turmas de cada espaço escolar, com o intuito de que fossem comparadas as experiências de oralidade em diferentes contextos, visando analisar se a oralidade é trabalhada como apontam os referenciais teóricos. A partir desses procedimentos foi feita a discussão e análise dos dados obtidos.

Pretende-se apresentar de forma geral a distinção entre linguagem e língua, contextualizando onde se enquadra a modalidade oral; discutir sobre a relação entre fala e escrita; analisar a oralidade enquanto instrumento que promove a inserção e atuação do indivíduo na sociedade em que se insere, bem como, a relação dos processos de oralidade e letramento; e apresentar qual a função da escola acerca do trabalho com a língua oral, discutindo também sobre a disseminação do preconceito linguístico nas práticas escolares.

Estes aspectos, em contraste com a realidade pesquisada apontam para que os professores repensem a formação que estão proporcionando ao alunado, considerando que a educação recebida na escola, não é um amontoado de conceitos inerentes à realidade, mas em primeira instância, é base para as vivências dos alunos fora da escola, em suas ações, pensamentos e perspectivas mediante a sociedade em que estão inseridos.

2 | LÍNGUA E LINGUAGEM: SUAS ESPECIFICIDADES

A linguagem traduz-se em um elemento advindo da necessidade que o homem, inserido em um ambiente social, necessita para se comunicar e expressar

pensamentos. Nesse sentido, tem total referência nas ações e relações humanas, pois foi a partir da organização humana em coletivos, que surgiu a necessidade de se criar meios para a transmissão de ideias e atividades desenvolvidas pelo indivíduo em seu convívio social.

Para Neder (*apud* TRAVAGLIA, 1996, p. 23) ainda:

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações.

Compreende-se nesta teoria que a interação, constitui o que há de fundamental na linguagem.

A língua, por sua vez, não é estática, sendo composta por fala e escrita. Essas modalidades tornam evidente o grau de variação que a constitui, relativo às influências do meio em que se consolida. A fala demonstra tal perspectiva, pois, apesar de concentrar-se nas convenções formais, recebe constante influência sociocultural, ou seja, é relativa às peculiaridades sociais e culturais dos indivíduos, não sendo coerente abordá-la sem considerar essas determinantes. A escrita também, não está à mercê dessas variações, ainda que contrarie a formalidade da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, considera-se o papel da escola no ensino da língua formal, que é de suma importância na formação dos indivíduos. Entretanto, nem mesmo neste ambiente que é regido pelo uso formal da língua, ela está à parte de variações. Assim, ressalta-se o papel da escola no sentido de orientar e proporcionar o uso da fala nos diversos contextos, sem rotular as variações presentes na língua, a fim de que os alunos se preparem para as situações sociais em que a fala, ou seja, a manifestação oral, será elemento fundamental.

3 | ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA LÍNGUA

Para compreender a relevância da oralidade e da escrita, bem como suas particularidades, é necessário analisar a relação de diálogo que estabelecem entre si. Não se trata de considerar uma ou outra como superior ou mais viável na aquisição de competências linguísticas ou comunicativas, mas de concebê-las como uma via de mão dupla quando objetiva-se um ensino linguístico integral.

O destaque dado à modalidade escrita da língua, sobretudo se tratando dos contextos escolares, evoca a ideia de que a fala pode ser tratada separadamente da escrita, ou ainda, que uma pode ser vista como mais importante que a outra no processo de aquisição de competências linguísticas.

Segundo Marcuschi (1997, p. 120), a escrita abrange uma carga indispensável

enquanto instrumento de prestígio social na sociedade contemporânea. Entretanto, considerá-la superior à fala, impõe sobre a língua, uma visão dicotomizada. O autor reforça essa ideia ao afirmar que existe um equívoco na supervalorização da escrita na sociedade.

Não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa [...] Existem sociedades que valorizam mais a fala, e outras que valorizam mais a escrita. A única afirmação correta é que a fala veio *antes* da escrita. Nem por isso [...] a escrita é simplesmente derivada da fala. (MARCUSCHI, 2007, p. 26-27).

Outro fator que leva a perceber a ideologia de uma modalidade da língua sobre a outra, apontado por Marcuschi (*apud* FÁVERO, 2002, p. 10) deve-se ao fato de alguns gramáticos verem “a fala como lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”. Ao contrário, a língua perpassa as barreiras gramaticais, já que constitui-se não apenas sob a forma escrita, tampouco a modalidade escrita constitui-se somente pela formalidade gramatical.

O que ocorre é que a escrita, como elemento simbólico de desenvolvimento, é vista como parte privilegiada da língua, sendo peça central das práticas linguísticas no contexto escolar. Bakhtin (1992) discorre sobre a quebra do paradigma de uma modalidade da língua sobre a outra, considerando-a em sua perspectiva global.

Desse pressuposto, a língua é analisada integralmente, através da interação verbal entre os interlocutores. Assim, estudos que compreendem a língua enquanto instrumento de interação, colocam em xeque o papel do contexto e das trocas entre interlocutores, sendo resultante do processo sujeito-linguagem, não apenas fenômenos cognitivos, mas discursivos.

Portanto, “não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita” (MARCUSCHI, 2007, p.15). Contudo, a visão da fala como “lugar do erro”, passível ao desordenamento, à falta de planejamento e demais características próprias da construção imediatista da língua falada, fez com que se construísse sobre ela uma concepção preconceituosa. Marcuschi (2002) compreende este ideário como inadequado para observação dos fatores que envolvem a língua, considerando as variações do meio em que é utilizada, bem como de seus falantes.

Observa-se que a língua escrita por si só, apresenta-se como algo predefinido, constante, se analisada em sua estrutura gramatical. Por outro lado a oralidade apresenta-se com maiores possibilidades de variação, pois é inerente a aspectos culturais, sociais, regionais, estilísticos, dentre outros. Entretanto, se desmistificada a concepção de que a língua generaliza e petrifica as circunstâncias e os contextos em que se constrói, pode-se perceber com mais clareza que ambas as modalidades podem se fundamentar na formalidade e também nas variantes linguísticas, que, é claro, estabelecem um limite que não cabe ser ignorado.

4 | A ORALIDADE E A PROMOÇÃO DA INSERÇÃO SOCIAL

A oralidade consiste em um instrumento fundamental na interação e comunicação humana, bem como na vida em sociedade. Define-se como ato de comunicação manifestado através da fala, advindo das culturas orais, que, não dispondo de outros recursos, se serviam da transmissão oral de conhecimentos às gerações futuras.

Com o surgimento da escrita, a oralidade deixou de ocupar o papel de exclusiva fonte de aquisição de conhecimentos e comunicação. Entretanto, como afirma Marcuschi (2002, p. 21) a fala, majoritariamente, consiste em uma atividade muito mais central do que a escrita no cotidiano das pessoas, sendo, pois, acessível a qualquer grupo, diferentemente da escrita, que, por sua vez, necessita de uma formalidade de espaço e conhecimento para ser adquirida.

Na organização social contemporânea, em que o uso da língua falada se faz importante para diversas situações, o desenvolvimento da oralidade coloca-se como questão de grande relevância ao considerar uma formação que vise além dos aspectos cognitivos, os sociais. Nesse sentido, a língua oral coloca-se como objeto elementar ao considerar a formação linguística dos falantes, visto que, se faz necessária na aquisição e articulação de conhecimentos, na comunicação, na interação e na vida social como um todo.

Nesse sentido, destaca-se o espaço da oralidade, sobretudo a cultura escrita, no âmbito formal da educação. Sua importância na proposta de uma educação integral é inegável, pois:

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1997, p. 15).

Ter domínio sobre a língua falada e escrita, é portanto, recurso fundamental de inserção do indivíduo no âmbito social. É a possibilidade de estabelecer relações, se situar enquanto sujeito pertencente a um grupo social e ampliar as possibilidades de atuação no meio em que se insere.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 21) expõem ainda, que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Portanto, é dever da educação formal pensar em preparar o sujeito para o uso de suas competências linguísticas para além do contexto escolar. A oralidade é também instrumento fundamental na construção de aprendizagens, não somente linguísticas, nem mesmo redutíveis à língua portuguesa, perpassando por aspectos cognitivos e de formação pessoal, se estendendo a ambientes e situações extraescolares. Acerca disso, pressupõe Santomauro (2010, p. 43) afirma que “quem não apresenta suas ideias com clareza ou defende mal seus argumentos diante de um grupo, enfrenta problemas tanto na sala de aula como na vida”.

Entende-se ainda, que os estudos sobre a oralidade implicam também nas práticas de letramento, ou seja, tanto a oralidade, quanto o processo de letramento perpassam pelo uso social das práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, as práticas de letramento e oralidade se assemelham, por abranger processos sociais, à medida que permitem a inclusão dos indivíduos em uma sociedade que requer competências orais, de escrita e leitura como recurso para que essa inclusão aconteça.

A oralidade é parte fundamental da perspectiva de “alfabetizar letrando”, uma vez que possibilita o uso das competências de leitura e escrita no meio social. Portanto, é de suma importância que a escola tome para si a tarefa de incluir práticas de uso social, indo além das competências de leitura e escrita formais, visto que essas, não serão significativas se não vierem junto das possibilidades de torná-las concretas e úteis no cotidiano.

O trabalho com a oralidade no âmbito escolar, deve possibilitar que os discentes utilizem de suas competências para intervir conscientemente no meio social. O principal objetivo da proposta oral da língua na escola é – ou deveria ser – o de proporcionar que os discentes saibam adequar-se oralmente às diferentes situações comunicativas, sem elevação ou exclusão de uma ou outra variante da modalidade falada da língua. Assim, o aluno, além de inserir-se socialmente, se desenvolverá a nível pessoal na medida em que constrói habilidades de domínio das situações discursivas.

Para tanto, é necessário compreender que a proposta linguística não deve priorizar somente a língua formal e escrita, extremamente valorizada nos contextos educativos formais, impedindo assim a disseminação do preconceito linguístico, que não raro, é evidenciado no âmbito escolar. Nesse sentido, a língua falada “*é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção*” (MARCUSCHI *apud* FÁVERO, 2002, p. 11). Pois, segundo Geraldi (1991, p. 13), a língua é também sinônimo de poder:

[...] numa sociedade como a brasileira, que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não poderia deixar

de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

A crença de que o aluno chega à escola sabendo falar e que, por este motivo, a oralidade não constitui prioridade no ensino linguístico, e que este deve proporcionar somente o aprendizado da leitura e da escrita, dificultam a elevação de práticas que contemplem a oralidade nesse contexto. Trata-se ainda de uma concepção errônea, visto que, o ensino da leitura e escrita se relaciona, também, com a língua falada. Como aponta Travaglia (1996, p. 17), o próprio ensino de uma determinada língua a seus falantes, justifica o trabalho linguístico oral nos contextos escolares de formação, ao pontuar que:

[...] o ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Tais colocações se fazem importantes ao considerar o processo de formação dos sujeitos, pois saber expressar-se por meio da fala é tão relevante quanto adquirir as habilidades escritas da língua. O indivíduo que tem domínio sobre a língua, certamente tem maiores possibilidades de atuação social, de reivindicação, de situar-se enquanto sujeito de direitos e deveres. Isso justifica a importância de práticas linguísticas que contemplem a oralidade.

Nesse sentido, pode-se observar o quão relevante é o papel da escola. Em primeiro lugar, pois é – ou deveria ser – objetivo da instituição escolar, criar possibilidades para que os alunos adquiram competências para lidar com situações extraescolares de uso da língua. Em sequência, porque até as aprendizagens escolares propriamente ditas, recebem influência direta dos usos da língua. Se tratando da modalidade falada, o próprio processo de interação, característica marcante da oralidade, é caminho para que demais aprendizagens sejam gradativamente construídas.

Considerando o espaço em que o uso da palavra, enquanto elemento de interação social, inicia-se desde cedo na vida dos sujeitos, é preciso pensar no lugar que as atividades orais – não só no ensino de língua portuguesa – vem cedendo à escrita, o que demanda atenção por parte de professores e instituições escolares. Visto que, deixando de lado esta prática de extrema valia no desempenho dos falantes, tende a reduzir as possibilidades dos indivíduos atuarem efetivamente na sociedade.

5 | EXPERIENCIANDO A ORALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o intuito de experienciar como a oralidade vem sido abordada nas

instituições escolares contemporâneas, foram analisadas, através da pesquisa qualitativa de campo, com observação participante e aplicação de questionário as docentes envolvidas, quatro turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, município de Divinópolis, situadas em diferentes localidades.

Nesses espaços, observou-se como vem sendo desenvolvido o trabalho mediante a modalidade oral da língua com os discentes, analisando se, de fato, este tem contribuído com o aspecto social da formação dos mesmos a fim de que lhes oportunize possibilidades de inserção e atuação social em espaços que perpassem o ambiente escolar.

Apesar de haver propostas que se aproximam das práticas de oralidade, considera-se que, nenhuma das ações observadas compõe o que de fato se espera que seja trabalhado nesse sentido. Ainda há a ideia de que a fala não faz parte do que é de responsabilidade do professor abordar em sua prática e mais, ela ainda é vista como elemento de desordem, que atrapalha a aprendizagem e não como algo integrado a este processo.

Bronzato (2009, p. 103 – 104) defende que o trabalho com a oralidade em sala de aula, assim como os demais conteúdos, deve ser planejado e direcionado.

Espera-se que o professor saiba como trabalhar com os gêneros de modo geral e com os gêneros orais de modo específico; é preciso que para cada gênero oral ele construa sua própria sequência didática, respeitando as peculiaridades de seus alunos e as suas próprias; é preciso que ele tenha tempo para desenvolver cada etapa da sequência de modo eficiente e produtivo.

Outro aspecto comum entre a didática de algumas das docentes envolvidas na pesquisa, é que se atribuem ensinar a fala correta, isto é, regida pelo princípio gramatical aos alunos, considerando esta, a dimensão a ser alcançada pela oralidade em sala de aula.

Não se trata, porém, de ensinar a falar [...] mas, sim, de criar oportunidades para que os alunos observem o funcionamento dos textos conversacionais e sejam capazes de explicitar os seus princípios e as suas funções, a fim de que saibam utilizá-los de forma competente nas mais diversas situações sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2007, p. 172).

Não é suficiente, portanto, ensinar qual a fala considerada correta, sem proporcionar que os discentes vivenciem situações em que seu uso seja pertinente. Portanto, é necessário que seja uma construção possibilitada pelo professor, mas feita pelo próprio aluno.

Fávero (2002, p. 12) explana que não se trata de o professor ensinar a fala, ou de apontar a maneira correta de falar, visto que a questão não é falar certo ou errado e sim saber utilizar a língua falada, levando em conta o contexto de comunicação,

criando a consciência da grande variedade de usos da fala, expondo que a língua falada não é homogênea. A questão é mediar os usos apropriados da fala, para que não se crie sobre as variantes da língua, uma visão preconceituosa.

Ficou evidente ainda, a visão de complementaridade atribuída à oralidade, seja para a aquisição da leitura, da escrita, dos demais conteúdos. Enfim, são raras as situações em que é tida como um eixo independente.

O ideal é que o professor procure

desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 41).

Sendo as tecnologias da sociedade letrada, instrumentos necessários para a vida em sociedade, sobretudo no dinamismo dos tempos atuais, é pertinente considerar a manifestação linguística, oral e escrita, e o uso social dessas competências como elementos necessários para a inserção do indivíduo nos diversos espaços sociais. O que ocorre é que a preparação para tal finalidade deve acontecer com maior eficácia por parte das instituições escolares.

Há que se considerar que:

A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula (MARCUSCHI, 2007, p. 8).

Fica evidente que a oralidade é tão pouco enfatizada no contexto escolar, que os professores apresentam dificuldade em discorrer sobre sua particularidade, vez ou outra fazem referência à escrita, à leitura, o que não é incorreto, pois são eixos que se associam. Entretanto, assim como a escrita ou a leitura, a oralidade constitui uma peculiaridade no ensino e não precisa ser associada a outro aspecto para ser analisada, ela existe por si só.

Destaca-se que os espaços escolares observados apresentam aspectos favoráveis para a realização de práticas de oralidade. Contudo, o espaço físico, se não acrescido de outros fatores favoráveis para este trabalho, não constitui elemento de primeira instância para a realização de tais práticas. É necessário que se haja o aproveitamento desses espaços.

A localização das escolas, não constitui elemento que predefina a didática aplicada. Por outro lado, as docentes destacam o meio social como de extrema influência na oralidade dos discentes e em sua relação com a escrita.

Assim, ao comparar a realidade de uma escola à outra, pode-se afirmar que algumas práticas são coincidentes, apesar de nenhuma atingir o que se espera que seja trabalhado pelo viés da oralidade. O principal fator que influenciou esta variação foi a perspectiva de trabalho do professor. As docentes com menos tempo de formação de ambas as escolas, foram as que mais apresentaram em seus dizeres e ações, tendência a se aproximarem do que se espera que seja trabalhado acerca da oralidade, o que possibilita pensar que este trabalho independe do ano de escolaridade da turma, já que estas docentes são regentes de turmas de anos de escolaridade distintos.

Nesse sentido, considera-se como fator relevante, a formação das professoras. Apesar de todas terem o mesmo título profissional, notou-se uma maior abertura a práticas que não se reduzem a leitura e a escrita nas professoras com menor tempo de formação. Isso justifica-se pelo tradicionalismo da educação, que, conseqüentemente, faz parte da formação e das concepções de docentes que já atuam na área da educação a um tempo maior.

A postulada disciplina que permeou o histórico da educação, idealizando a sala de aula como local de ordem e silêncio, molda o trabalho docente ainda nos dias atuais. Isso é explícito pela distorção apresentada pelas docentes, sobretudo nas ações observadas, em encarar a fala dos alunos como recurso a ser aproveitado para as demais aprendizagens e não como instrumento para a mobilidade social desses alunos para quando o meio escolar não for seu principal espaço de convivência social.

Isso porque, ainda tem-se erroneamente a concepção tradicionalista que a fala não constitui objeto de estudo, e que, ao contrário é motivo de alvoroço ou desordem, o que foi constatado no posicionamento das docentes.

Por fim, considera-se que:

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar com segurança os recursos comunicativos que lhe forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONIRICARDO, 2004, p. 78).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permite expor e analisar como as instituições escolares vêm configurado seu caráter enquanto formadoras de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender a realidade em que vivem e nela intervir por meio do uso eficiente das competências linguísticas, manifestadas, dentre outras formas, pela oralidade.

Tem-se como resposta ao ponto de partida das questões aqui abordadas, que

a escola não tem promovido como é previsto, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, práticas de oralidade de modo a garantir a eficiência da competência oral dos sujeitos para que possam inserir-se e atuar socialmente nos diversos espaços. As habilidades de leitura e escrita, ainda são vistas, distantes de seu efetivo uso social, o que reflete na oralidade, que constitui-se nas relações dinâmicas com a realidade.

O que ocorre, são práticas que se aproximam da oralidade. Variavelmente esta modalidade é utilizada para a aquisição de outras competências, ou é extraída de outras experiências, tirando da mesma seu caráter enquanto proposta peculiar do ensino. Nota-se maior receptividade quanto às práticas de oralidade pelas docentes com menos tempo de formação envolvidas na pesquisa, que demonstraram em suas respostas e ações, que se aproximam do que se espera que seja desenvolvido com os discentes acerca do uso social da palavra.

As hipóteses levantadas acerca do tema referem-se às práticas que promovem o uso da fala sendo desvalorizadas e substituídas, frequentemente, por atividades que contemplem unicamente a modalidade escrita da língua. E ainda que a ênfase dada pelo ambiente escolar no avanço das competências de leitura e escrita, sem considerar seu uso social, fortalecem que o trabalho com a oralidade não tenha espaço no contexto escolar.

Ao analisar esses aspectos na pesquisa empírica, consideram-se certificadas as hipóteses. Visto que, a escrita tem um papel imprescindível na prática escolar, que destaca-se frente a todas as outras competências que devem ser desenvolvidas com os educandos. Quanto à leitura e escrita, pode-se observar que ainda precisam ser ampliadas no sentido de atender à perspectiva do letramento, isto é, de fazerem jus a seu uso para além do contexto escolar, sendo instrumento fundamental para as práticas sociais, contemplando de tal modo, a oralidade, que nesse entendimento, nada mais é do que saber utilizar das competências linguísticas, adquiridas, dentre outras formas no meio escolar, para as ações cotidianas.

Severino (*apud* FREIRE, 1982, p.7) faz uma interessante reflexão que remete a pensar que ler, é antes de qualquer coisa, ler o mundo:

[...] A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Isso implica em posicionar-se diante dele, saber exercer o uso de habilidades discursivas e interpretativas diante do meio social. A aquisição de competências linguísticas, não se integra aos processos sociais, se não for de encontro ao dinamismo da realidade.

O viés conteudista da instituição escolar contribui para que aspectos da formação humana e social sejam deixados em segundo plano. É preciso que a escola atente-se para a formação que está proporcionando aos discentes, considerando que este é um espaço que contribui com a aquisição não apenas de habilidades pragmáticas, imediatistas, mas para a construção de possibilidades futuras para o educando, o que é relevante para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e também da sociedade em que se insere. A oralidade é, portanto, objeto primordial a ser considerado quando objetiva-se uma educação que forme integralmente o indivíduo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 512 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, SP: Parábola, 2004. 108 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>

BRONZATO, Lucilene Hotz. **A dinâmica de grupo no ensino da oralidade**. Revista Prolíngua, João Pessoa – PB, v. 2, nº 1, p. 102-114, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/13421/7620>> Acesso em 16 de outubro de 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 126 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989. p. 7. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf>

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 6 ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1991. 125 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. 208 p. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Escrita**. Goiânia, GO: Signótica, v.9, nº1, jan./dez. 1997, p. 119-145.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. 12 p. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>> Acesso em 10 de maio de 2015.

SANTOMAURO, Beatriz. Desafio: falar em público. **Revista Nova Escola**. nº 230, março de 2010, p. 42-61.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, Porto Alegre – RS, v. 29, p. 19-22, 2004. Disponível em: <http://www.pnaicilabela.com.br/wpcontent/uploads/2013/11/ALFABETIZACAO_E_LETRAMENTO_Magda_Soares.pdf>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 125 p.

TERRA. Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 112 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Cortez, 1996. 245 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 85, 87

Acre 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 113, 114, 149

Adaptação escolar 84, 85, 87

Alteridade 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 243

Análise de conteúdo 25, 29, 33, 206

Aprendizagem pela prática 97, 102, 103

Aprendizagem significativa 123, 124, 125, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 213

Autoria 36, 49, 152, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176

C

Ciência 16, 42, 50, 52, 55, 56, 66, 97, 99, 100, 108, 109, 181, 182, 184, 187, 201, 202, 206, 207, 211, 220

Competências linguísticas 1, 4, 7, 11, 12, 171

Comunicação 6, 8, 9, 25, 26, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 50, 51, 70, 78, 87, 91, 112, 114, 131, 174, 179, 181, 190, 191, 222, 225, 226

D

Didática profissional 97, 98, 99, 103, 104

Dinâmica da terra 15, 16, 17, 19

E

Educação de jovens e adultos 71, 72, 73, 78, 80, 82, 83, 113, 114, 194

Ensino 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 35, 36, 37, 41, 49, 50, 52, 55, 56, 59, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 201, 202, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 245

Ensino aprendizagem 64, 66, 69, 83, 88, 119, 180, 182, 183

Escola acessível 85

F

Ferramenta didática 88, 89, 91, 94

G

Gamificação 35, 37, 38, 39, 48, 49, 50, 51

Gamificação no ensino superior 35

H

Horta 149, 150, 151, 152, 153

I

Identidade 27, 79, 124, 126, 128, 143, 144, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 214, 215, 218, 219, 230, 231, 235, 237, 238, 239, 240, 243, 244

Inserção social 1, 6, 56

J

Jogo digital 67, 123, 124, 125

Jovens 50, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 113, 114, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 194

L

Literatura infanto-juvenil 140, 141, 142, 145, 181

M

Maquetes 15, 16, 17, 18, 19

Matemática 44, 55, 83, 96, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 151, 152, 180

Metalografia 97, 103, 104

Metodologias ativas de ensino 97, 102

N

Novos saberes 123, 124

O

Oralidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 34, 220, 221, 223, 224, 225, 226

P

Paródias 15, 16, 17, 18, 21, 22

Perfil de alunos 71, 73, 78, 80

Pesquisa ensino e aprendizagem 149

Projeto de aprendizagem gamificado 35

Q

Queimadas 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Química 50, 55, 57, 70, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 107, 123, 126, 139

R

Rádio 25, 27, 28, 29, 32, 33, 34

Região dos inconfidentes 71, 73, 75, 79

S

Sala de aula invertida 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96

Seleção de materiais 97, 99, 100

Semiárido 25, 26, 30, 31, 32, 33

Sentidos 28, 105, 107, 109, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 175, 228, 234

Silenciamentos. 171

Simple soroban 113, 114, 117

Sociedade 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 26, 32, 38, 42, 52, 55, 56, 57, 61, 75, 89, 94, 122, 131, 136, 138, 141, 143, 145, 147, 155, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 182, 184, 187, 204, 206, 210, 211, 212, 220, 221, 223, 227, 235, 242

Spot 25, 28, 29, 30, 31, 32

T

Tecnologia 21, 23, 38, 39, 47, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 66, 68, 69, 70, 90, 95, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 133, 190, 202, 213, 220

Tecnologia da informação 114, 213

Trabalho 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 56, 57, 62, 66, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 125, 126, 129, 136, 140, 149, 150, 151, 152, 155, 166, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 204, 210, 212, 213, 214, 222, 226, 236, 239

Tradução intercultural 140, 142, 145, 147

Transdisciplinaridade 50, 149, 150

V

Vídeos 15, 16, 17, 18, 21, 22, 35, 56, 63, 92, 93, 94, 152, 183

