



**AÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LINGUAGEM EM TURMA DO
MAGISTÉRIO: PORTFÓLIO DO ESTÁGIO I**

Ernesto Douglas de Souza Michels

Silvia Maria Canteli



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS**

**ERNESTO DOUGLAS DE SOUZA MICHELS
SILVIA MARIA CANTELI**

**AÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LINGUAGEM EM TURMA DO
MAGISTÉRIO: PORTFÓLIO DO ESTÁGIO I**

**FLORIANÓPOLIS
2018**

ERNESTO DOUGLAS DE SOUZA MICHELS
SILVIA MARIA CANTELI

**AÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LINGUAGEM EM TURMA DO
MAGISTÉRIO: PORTFÓLIO DO ESTÁGIO I**

Portfólio apresentado como requisito final para a aprovação na disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I (MEN 7001), em 2018/2.

Orientadora: Prof.^a Maria Luiza Rosa Barbosa

FLORIANÓPOLIS
2018

RESUMO

Este portfólio contém o conjunto de trabalhos realizados durante o estágio de docência do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas, ofertado pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE-UFSC), no segundo semestre de 2018, realizado em uma turma de quarto ano do curso do Magistério, do Instituto Estadual de Educação (IEE), no município de Florianópolis - SC. A estruturação do projeto de docência teve como base um questionário, aplicado no período de observação do estágio, para conhecer o perfil e as práticas de letramento das alunas. No projeto extraclasse, elaborado com a participação da colega Francine Maria Spengler, aluna da mesma turma de estágio, focalizamos as redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto o outro trio da turma topicalizou questões atinentes aos *gêneros do discurso* em concursos. Os planos de aulas - aqui apresentados em sua versão final - foram elaborados juntamente com o projeto de docência e, em razão da dinâmica da turma, passaram por alterações no decorrer de regência.

Palavras-chave: Estágio. Projeto de regência e projeto extraclasse. Alfabetização e letramento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
I BREVE REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE EM CLASSE E EXTRACLASSE	6
II PROJETO DE DOCÊNCIA	12
III PROJETO EXTRACLASSE	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

Este portfólio tem por finalidade apresentar as etapas e os projetos da nossa ação docente durante a disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I (MEN 7001), do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, ofertado pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE-UFSC), realizados no Instituto Estadual de Educação (IEE).

Iniciamos o portfólio com uma breve reflexão sobre a experiência como docente em classe e extraclasse, cujo tema escolhido foi *A Importância da Vivência em sala de aula para a formação do professor*. Em seguida, apresentamos o projeto de docência nomeado *O lúdico e a diversidade linguística na educação infantil: a contribuição de atividades e jogos para a aquisição da língua escrita no processo de alfabetização*, o qual foi construído pensando na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (PCSC, 1998), no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IEE, de 2017, no Planejamento Anual da Disciplina de Fundamentos Teóricos-Methodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento, nas observações das aulas da disciplina de Alfabetização e Letramento, do quarto ano de Magistério, turma 451, do IEE, ministradas pela professora Juliana Impaléa e em teóricos e pesquisadores que atuam na área de linguagem, desenvolvimento, educação e aprendizagem. Em seguida, é apresentado o projeto extraclasse intitulado *Oficina de Escrita como Prática para o Enem*, que nasceu para atender uma demanda formativa do Instituto Nacional de Educação (INEP). O referido projeto teve por base os documentos oficiais para o trabalho com *gêneros do discurso*. Além disso, levou em consideração a relevância em buscar o aprimoramento das habilidades e competências do saber fazer; da necessidade que os alunos de Ensino Médio têm de ampliar seu horizonte teórico-metodológico e suas práticas de letramento; bem como descobrir e desenvolver sua capacidade argumentativa, conhecer os critérios de avaliação, compreender como organizar, planejar e analisar textos. Finalmente, com base em Geraldi (1999), fechamos o portfólio com as considerações finais, compreendendo melhor a responsabilidade da ação docente para com os alunos, os pais de alunos, os colegas de profissão, e perante as políticas públicas de educação em geral.

I

**BREVE REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE EM
CLASSE E EXTRACLASSE**

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA EM SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ernesto Douglas de Souza Michels¹

Silvia Maria Canteli²

“Mestre não é quem sempre ensina, é quem de repente aprende”

(João Guimarães Rosa)

O período de estágio é uma etapa desafiadora para os futuros docentes, momento de angústia, que exige um trabalho árduo: com leituras de textos para dominar o conteúdo a ser colocado em prática, preparação de plano de aula, roteiro e planejamento da aula. É nesse momento que sentimos o peso da responsabilidade, experimentamos o desafio da docência e começamos a perceber as implicações curriculares para a formação do professor. Iniciamos, portanto, nossa reflexão sobre a importância da vivência em sala de aula, refletindo um pouco sobre a questão da identidade do professor, sua formação, sua prática e os seus saberes.

O professor é, segundo Romanowski (2010, p.17), um profissional do ensino que tem como ofício ser mestre, promover a humanização das crianças, dos jovens, do outro e de si mesmo. Além disso, o docente possui identidade, história própria e precisa ter preparo e formação específica para desenvolver seu conhecimento e saber aplicá-lo de maneira significativa em sala de aula. Essa identidade não se constrói isoladamente, mas, sim, por meio da articulação entre teoria e prática, na interação com outros profissionais da área e com as experiências do cotidiano em sala de aula e no espaço social. Assim, o processo de construção da identidade docente “é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio-histórico” (ROMANOSKI, 2017, p18).

Certamente, a tarefa educativa não é nada fácil, pois implica, além de domínio teórico, saber lidar com sentimentos, interesses e culturas diferentes. Sendo assim, para aprender o

¹ Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina.

² Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina.

ofício da docência, é preciso adquirir os saberes da experiência, conhecimentos internalizados durante a prática. Vale também ressaltar que “[...] os saberes são contextualizados historicamente, realizados no cotidiano da escola, mas ela mesma está organizada e atende à exigências do contexto histórico em que se situa” (ROMANOSKI, 2017, p.55).

Nesse sentido, é preciso conhecer o cotidiano da sala de aula para saber enfrentar os problemas existentes, construir novas alternativas e melhorar a ação docente. Convém lembrar, ainda, que é na dinâmica da aula, na interação com os alunos, na troca de experiência com outros professores e no enfrentamento dos problemas da prática que construímos e reconstruímos o saber docente.

Primeiramente, ao iniciar o projeto para a turma do quarto ano do curso de Magistério, ofertado pelo Instituto Estadual de Educação de Florianópolis (IEE), surgem as primeiras perguntas: “De que maneira ensinar conteúdos do planejamento da disciplina de fundamentos teóricos-metodológicos do ensino de alfabetização e letramento pertencentes ao currículo do terceiro trimestre do 4º ano de magistério?”; “Temos preparo e domínio teórico para o ensino de conteúdos para estudantes do magistério que atuarão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino básico?”. Buscar respostas para essas questões, por certo, demandou um mergulho em bases teóricas para a apropriação de conhecimentos específicos acerca de questões que permeiam a alfabetização.

É fato que o ensino da língua materna no Brasil tem sido um assunto amplamente discutido nas políticas públicas e também na esfera acadêmica. O debate gira em torno da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e principalmente sobre a funcionalidade que este tem no cotidiano do aluno, ou seja, tem-se procurado saber se o conteúdo que o aluno está aprendendo em sala de aula é internalizado e aplicado em suas atividades dentro e fora da escola. Em relação a esse aspecto, por meio da observação da prática docente na sala de aula do 4º ano de magistério do IEE, foi possível estabelecer uma visão crítica com base nos estudos teóricos feitos ao longo de todo o curso de Letras-Português no que tange à formação dos licenciandos para atuar na preparação de docentes que atuarão na área de Linguagem, no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), especialmente no âmbito de cursos profissionalizantes ou da área da Pedagogia.

Assim, começamos a refletir sobre nossa formação docente. Para isso, valemo-nos da reflexão de Matsuda e Remenche (2012, p. 10):

Ao pensar na formação docente, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial dos professores e verificar se o currículo do curso de Letras dá conta de formar o professor para atuar, de forma competente, no ensino de língua materna. Para isso, partiremos das seguintes reflexões: Como se articulam os saberes para a prática docente? Como o currículo favorece o processo de ensino-aprendizagem dos professores?

O curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, não prepara seus graduandos para a atuação em sala de aula em se tratando de trabalho voltado à preparação de docentes na área de Linguagem, especialmente aqueles que atuarão com os Anos Iniciais. O curso favorece ao graduando a habilitação em Bacharelado e Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa. A opção pelo bacharelado ou licenciatura, entretanto, somente é realizada a partir da quinta fase do curso. Dessa maneira, somente a partir dessa fase o currículo é mais voltado para a licenciatura; e, mesmo assim, são poucas as disciplinas com prática pedagógica. São poucas as disciplinas que promovem a inserção nas unidades de educação para que o graduando experiencie e observe a realidade da Educação Básica.

O reflexo desse currículo é percebido durante o estágio; no currículo do curso, são poucas as disciplinas que tratam de concepções e fundamentos teórico-metodológicos do ensino de alfabetização e letramento. Mesmo aquelas que têm relação com esse tema, não tratam dessas questões de modo aprofundamento justamente por terem em suas ementas uma infinidade de outros aspectos a serem abordados numa carga horária exígua. Seria, portanto, necessário haver uma disciplina cujo foco incidisse apenas sobre alfabetização e letramento, com uma prática sistemática de inserção nos Anos Iniciais para que os licenciandos possam viver o dia a dia dessa fase de escolarização. Com isso, durante a regência na turma de magistério, surgiu a necessidade de uma pesquisa mais específica e domínio pleno sobre as concepções e princípios teóricos metodológicos que norteiam a alfabetização que não são contemplados durante os longos anos da graduação. Nesse processo, os encaminhamentos e as discussões com a professora-orientadora auxiliaram a caminhada, que poderia ter sido mais tranquila se o curso oferecesse uma formação mais ampla.

Neste novo século, percebemos que há um discurso geral no qual o docente tem sido tratado cada vez mais como “uma máquina de fazer avaliandos”. Nessa perspectiva, o professor vem sendo avaliado (por pais ou administradores de escolas) não de acordo com o

conhecimento adquirido pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas conforme o desempenho dele no contexto de um sistema burocrático de avaliações – vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, etc. Esse discurso defende que o aluno precisa obter bons resultados nessas avaliações; e, se ele não conseguir, a culpa é praticamente exclusiva da escola ou do professor que o acompanha. Fazer tais afirmações, sem uma mínima reflexão crítica de todo o processo educacional, é transformar a educação e seus atores em uma mera troca de mercadoria; e a carreira docente, principalmente no ensino básico, em uma profissão desvalorizada, já que requer muito empenho e pouco retorno, visto que ainda é muito difícil ter novas práticas pedagógicas no âmbito de um sistema que exige velhas práticas.

Em nossa análise sobre a profissão docente e o que ela significa para a sociedade, acreditamos que pensar o processo educativo visando apenas ao resultado não garante um bom ensino e aprendizagem. Além disso, é vislumbrar uma espécie de aluno ideal, que consegue se adaptar a um único método de ensino e aprendizagem e que consegue apreender todo conteúdo que lhe é transmitido. Nessa visão simplória da educação, os demais alunos, que não conseguem lidar com o ambiente escolar, ou apreender um conteúdo homogeneizado, ou tirar boas notas em testes, passam despercebidos (excluídos) pelos educadores (pais, tutores e/ou professores) que podem não estar atentos à totalidade do problema, que é todo o sistema educacional em vigência.

Em nossa observação no contexto do Instituto Estadual de Educação, percebemos que é indispensável aos profissionais da educação o tempo remunerado para realizarem suas pesquisas sobre o campo educacional e principalmente sobre sua área de conhecimento. Ademais, necessário se faz que tenham condições para participar em cursos de especialização, de pós-graduação, reciclagem, congressos, aperfeiçoamento sobre tecnologia, entre outros. O profissional bem capacitado é capaz de compreender e refletir sobre os entraves do sistema educacional e conhece as novas propostas apresentadas (seja por teóricos seja por meio de órgãos governamentais) para trilhar um novo caminho em sua prática pedagógica.

Com essas reflexões sobre o educar, iniciamos nosso estágio deixando de lado a crença no saber encapsulado em currículos. Procuramos enxergar a clara distância entre o acontecimento da aula e a formação do aluno como sujeito sócio-historicamente situado, e a burocratização sistemática que o processo de ensino vem sofrendo, levando os alunos à mera ruminação de conteúdos.

Nesses meses de estágio realizado no curso de Magistério, a turma já estava bem à vontade conosco e se mostrou bastante participativa nas atividades propostas, com algumas poucas exceções. Todos se mostraram bastante respeitosos e interessados no conteúdo trabalhado pelas estagiárias. E nossas impressões como professores da turma foram majoritariamente positivas, apesar de ter havido alguns momentos desafiadores.

4 REFERÊNCIAS

MATSUDA, A.A; REMENCHE, M.L.R. Formação do Professor de Língua Materna no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. 2014. **Cadernos ANPAE**. Porto, PT: Biblioteca ANPAE, 2014. v. 18. p. 1-17. Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AliceAtsukoMatsuda_GT4_integral.pdf. Acesso em 31 out. 2018.

ROMANOSWSKI, J. A. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: Ibpex 2010.

II

PROJETO DE DOCÊNCIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS**

**ERNESTO DOUGLAS DE SOUZA MICHELS
SILVIA MARIA CANTELI**

**O LÚDICO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES E JOGOS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA
ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS
2018**

**ERNESTO DOUGLAS DE SOUZA MICHELS
SILVIA MARIA CANTELI**

**O LÚDICO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES E JOGOS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA
ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Projeto de Docência apresentado como requisito parcial
para a aprovação na disciplina Estágio de Ensino de Língua
Portuguesa e Literatura I (MEN 7001), em 2018/2.

Orientadora: Prof.^a Maria Luiza Rosa Barbosa

FLORIANÓPOLIS

2018

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	5
1.2 CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	7
2 JUSTIFICATIVA	7
3 ESCOLHA DO TEMA	9
4 REFERENCIAL TEÓRICO	10
4.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) E DE SUJEITO	10
4.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	12
4.3 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	13
4.4 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	18
5 OBJETIVOS	20
5.1 OBJETIVO GERAL	20
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
6 METODOLOGIA	20
7 RECURSOS	21
7.1 RECURSOS MATERIAIS	22
7.2 RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	22
7.3 RECURSOS ICONOGRÁFICOS	23
8 AVALIAÇÃO	23
9 CRONOGRAMA	24
10 REFERÊNCIAS	28
11 APÊNDICES	30
11.1 PLANO(S) DAS AULAS	30
12 ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de docência constitui-se como requisito parcial para a aprovação na disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I (MEN 7001), do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, ofertado pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE-UFSC). O estágio de docência é uma etapa crucial para os estudantes de licenciatura, pois é o momento de observar e conhecer, de modo mais pontual, a realidade escolar e exercer na prática a docência orientada.

Iniciamos este projeto de docência ancorados na Proposta Curricular de Santa Catarina, de 1998 (PCSC), no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2017, e nos conteúdos para o terceiro trimestre constantes no Planejamento Anual da Disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento, ofertada no quarto ano do curso de Magistério, do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis (IEE). Ele foi desenvolvido para aplicação no quarto ano de magistério, com foco na turma 451, do Instituto Estadual de Educação (IEE), na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina. Além disso, por meio do Questionário: Perfil e Prática de letramento aplicado para a turma, durante o período de observação, identificamos que a turma é composta por vinte e quatro alunas, com faixa etária entre 16 e 45 anos, sendo sua maioria mulheres, com mais de trinta anos, casadas, com filhos, que lêem pouco, gostam de trabalhos em grupos e quatro delas já atuam na Educação Infantil como professora auxiliar de sala.

Na construção deste projeto de docência, levamos em consideração a particularidade dessa turma, percebida por meio da observação de sala e análise do questionário. O projeto partiu dos conhecimentos prévios dessas alunas, com a finalidade de ampliar os horizontes dessas discentes, focando em conteúdos que proporcionem conhecimento da importância de atividades lúdicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conhecimento que poderá ser usado por elas na atuação docente, durante o processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua; procuramos, ainda, oportunizar uma discussão acerca das diferentes concepções de linguagem subjacentes aos distintos métodos de alfabetização, objetivando a identificação dos paradigmas que sustentam essas concepções, de modo a verificar as implicações de tais paradigmas para a prática alfabetizadora; e, por fim, proporcionar um entendimento sobre a diversidade linguística, de modo a desconstruir o

preconceito linguístico, a fim de que possam conduzir o processo de alfabetização de modo mais sensível e atento aos diferentes entornos sociais de onde advêm as crianças, tendo em vista o *ensino do sistema alfabético em favor/no bojo, para os usos sociais da escrita* (BARBOSA, 2010; 2014). No que diz respeito ao *Projeto político-pedagógico do Instituto Estadual de Educação* (2017, p. 12-4), consideramos o seu embasamento na concepção de *homem como ser social e histórico* que se desenvolve por meio de interações socioambientais, as quais lhe possibilitam não só encontrar meios para superar as desigualdades sociais, mas também para atender suas necessidades humanas. Tendo isso em vista, ancoramos este projeto na vertente histórico-cultural, fortemente assentada no pensamento de Vigotski (1978) e Bakhtin (2016 [1952/53]).

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O *Projeto político-pedagógico do Instituto Estadual de Educação* (2017, p.12) que reconhece não só o papel da escola pública como um espaço coletivo de apropriação, produção, reflexão e reelaboração de conhecimento, mas também o sujeito como ser social e historicamente situado por meio das interações sociais. Ademais, enfatiza que necessário se faz buscar uma sociedade livre que respeite a diversidade e a democracia, uma vez que, como um grupo, a sociedade é capaz de materializar a forma de pensar, organizar o universo das relações sociais.

Partindo do pressuposto de que a escola pública é um espaço de mediação e construção do conhecimento e que esta precisa propiciar um ensino com projetos concretos e organizados, que ampliem o universo de leitura e, conseqüentemente, transforme o horizonte de conhecimento dos estudantes, entendemos que “[...] à escola seguramente cabe potencializar o desempenho dos leitores tanto na capacidade de decodificação quanto em atividades cognitivas demandadas na apreensão de implícitos em todos os seus desdobramentos” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 230).

Ressaltamos, ainda, a importância de um ensino que inclua tanto a leitura de textos quanto a leitura de imagens para ampliação do conhecimento de mundo das estudantes, de modo a propiciar uma aprendizagem que se torne significativa para as discentes do magistério.

Dessa maneira, ancoramos a ação docente em relação à leitura de imagem no que diz Britto (2012, p. 25-26):

É a leitura de imagem, expressão corrente nas práticas e propostas pedagógicas e também em certas perspectivas de análise de orientação semiótica, quase sempre em consonância com o que se tem chamado de texto não-verbal. Não há dúvida de que a imagem “fala” (às vezes, uma imagem vale mais que mil palavras) e que em muitas situações discursivas contemporâneas interage de forma estrita com o texto. A imagem não é a fala codificada, a não ser no caso de escritas pictográficas ou ideogramáticas, situação em que efetivamente se está diante de uma escrita.

Além disso, é preciso levar em conta que a função social da leitura é ampliar conhecimento; potencializar o leitor a compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico; e que a socialização do indivíduo se faz por intermédio dos contatos sociais e pela leitura. Momento este em que o sujeito, por meio da linguagem escrita, tem contato com produções significativas de outros indivíduos. É justamente por meio desse diálogo entre leitor e produções de outros indivíduos que o sujeito descobre sentidos e toma posições. Necessário se faz, portanto, considerar práticas de leitura que incluam o “saber como se faz” e “como se lê” com a finalidade de contribuir para a formação social e ampliar o conhecimento de mundo do sujeito (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Consideramos, ainda, o *Projeto político-pedagógico do Instituto Estadual de Educação* (2017, p.26), especialmente no que se refere ao curso de Magistério, que preconiza a importância de profissionalizar as futuras docentes com um nível de competência no mercado educacional, justamente por entender que, em seu âmbito institucional, o referido curso traz em seu bojo uma dimensão de substancialidade necessária para a materialização dos objetivos tanto na Educação Infantil quanto no processo de alfabetização social e política das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, percebemos ser relevante que se propicie, também, um suporte pedagógico para o Curso de Magistério, de modo a que ampliar o conhecimento sobre o lúdico e sua importância na aquisição da língua escrita e na consciência fonológica, a fim de capacitar as futuras docentes no sentido de uma atuação significativa em sala de aula durante o processo de alfabetização das crianças.

Pensando nisso, levantamos a necessidade de trabalhar construtos teóricos com as alunas de magistério, de modo a levá-las a compreender a importância de se conhecer as diferentes concepções de linguagem que já se fizeram presentes na história da alfabetização, as quais reverberam na escola durante longos anos, especialmente até a década de 1980

quando novos paradigmas surgiram no âmbito da educação, como também se faz necessário um entendimento sobre diversidade linguística e como tratar dessa questão durante o processo de alfabetização, tendo em vista os distintos entornos socioculturais e linguísticos de onde advêm as crianças, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I.

Outra questão que se faz relevante é a necessidade de levar as alunas a refletirem sobre o papel do lúdico como recurso didático-pedagógico para se pensar atividades que auxiliem as crianças no processo de aquisição da língua escrita e no processo sociointeracional de ensino e aprendizagem.

1.2 CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Dado o exposto em nossa problematização, o enfoque do trabalho, no decorrer da docência, deve incidir sobre os conhecimentos elencados a seguir.

- As atividades lúdicas a serem desenvolvidas em sala de aula para auxiliar no processo de aquisição da língua escrita por parte das crianças.
- As diferentes concepções de linguagem que norteiam os distintos métodos de alfabetização.
- Paradigmas que sustentam as distintas concepções de linguagem e suas implicações para a prática alfabetizadora.
- Transversalidade: diversidades linguísticas.

2 JUSTIFICATIVA

Na elaboração do projeto, buscamos atender aos objetivos do *Planejamento Anual da Disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento* e aos objetivos do PPP da escola, além da *Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC)*.

No contexto deste projeto, importa registrar que, no que se refere à formação integral na Educação Básica, a PCSC (SANTA CATARINA, 2014) apresenta os seguintes objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa:

[...] os conceitos de jogo e brincadeira, expressões fundamentais da vida humana, que embora sempre sujeitas a uma determinada codificação, não se relacionam com ela de maneira rígida, mas sempre de modo aberto, permitindo um constante processo de modificação. O jogo se caracteriza pela fruição, pela liberdade, pela

gratuidade, e por ser uma atividade que não tem uma finalidade externa a ela própria. Além disso, o jogo é um espaço no qual se experienciam, de maneira lúdica, diferentes papéis que permitem a exploração de novas formas de relação com o outro, bem como o despertar da fantasia, da imaginação e do 'faz de conta'. Ainda, nos jogos se encenam situações importantes da vida social de um grupo, que permitem às crianças (e aos praticantes de modo geral) compreender elementos essenciais da ordem social em que os jogos se situam. (PCSC, 2014, p. 134-135).

Os objetivos gerais da mencionada *Proposta* destacam a importância dos jogos e das brincadeiras para a vida humana, pela sua fruição e liberdade de experienciar os diferentes papéis sociais de relação com o outro, por despertar a imaginação, o que permite às crianças uma compreensão das regras presentes na sociedade.

Justificamos também esse projeto, partindo do princípio de que a escola é uma agenciadora de conhecimento e a chave para que seja facultado aos alunos a ampliação das *práticas de letramento*, segundo Bakhtin (2016 [1952/53]). Ademais, por ser uma esfera de interação, sua função também é preparar o aluno para o mundo. Outro aspecto a considerar, é a importância da literatura como texto que articula o mundo da cultura ao mundo da vida. Assim, é necessário que essas estudantes sejam modelo de leitoras e consigam, efetivamente, despertar o interesse de seus futuros alunos para a leitura e, conseqüentemente, para a aprendizagem da modalidade escrita da língua. Convém lembrar que o professor é o mediador, por isso precisa ser capaz de promover o *dialogismo* com seu aluno para conseguir levá-lo a articular o mundo da cultura com o mundo da vida.

Importa, ainda, destacar que as docentes de Ensino Fundamental têm, nesta primeira etapa do ensino, como foco de seu trabalho a alfabetização, mas sempre atentando para a ampliação das *práticas de letramento* das crianças a partir de projetos que lhes faculte a participação nos mais variados *eventos de letramento* que se dão na esfera escolar e em outras esferas da atividade humana (BARBOSA, 2014). Em vista disso, necessário se faz dar condições para que as futuras docentes possam pensar em práticas e atividades que auxiliem as crianças a ampliar os conhecimentos sobre a leitura que já trazem para a escola e prepará-las para o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Enfatizamos, também, a importância de respeitar a singularidade da criança na fase da infância para que, assim, ela consiga prosseguir em seu processo de aprendizagem sob uma perspectiva emancipadora. Em nossa compreensão, as crianças precisam aprender, mas sem deixar de aproveitar sua infância. É importante, por isso, que as alunas do magistério percebam que as crianças são sujeitos sociais e que considerem que o desenhar e o brincar,

especialmente nessa fase, são precursores para o processo de aprendizagem na modalidade escrita da língua.

Acreditamos que o processo de alfabetização deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita se tornem necessárias, tenham sentido e sejam relevantes à vida da criança.

Diante disso e da importância em lapidar o docente do curso de magistério no processo de ensino da literatura infantil, elaboramos este projeto, pois acreditamos que ele pode contribuir no processo de formação das estudantes para uma ação docente com atividades lúdicas visando à familiarização das crianças, desde os seus primeiros anos de vida, com a leitura e a escrita.

O nosso projeto de docência busca oferecer subsídios para que as estudantes e futuras docentes do quarto ano do Magistério se apropriem de conhecimentos teóricos e práticos atinentes a atividades lúdicas, os quais podem ser utilizados no desenvolvimento de atividades que auxiliem as crianças no processo de aquisição da língua escrita; assim como propiciar uma ampliação no conhecimento dos(as) alunos(as) sobre as diferentes concepções que nortearam os diferentes métodos de alfabetização. Além disso, propomos recursos e teorias que visam ampliar o repertório literário das estudantes para que utilizem de instrumento tanto para o estágio como para o aperfeiçoamento da prática docente na Educação Básica. Almejamos, igualmente, mostrar a pluralidade da língua por intermédio do contato com textos sobre a diversidade linguística no país, a fim de que tenham uma visão mais ampla acerca das questões linguísticas subjacentes ao processo de alfabetização.

3 ESCOLHA DO TEMA

O tema escolhido: *O lúdico e a diversidade linguística na educação infantil: a contribuição de atividades e jogos no processo para aquisição da língua escrita no processo de alfabetização* foi pensado a partir do planejamento anual da disciplina e de um levantamento prévio das discentes envolvidas, levando-se em consideração fatores como idade, habilidades, necessidades e interesses advindas de seus conhecimentos e vivências. Nesse sentido, buscamos aproximar esses dois campos: as vivências e o conteúdo a ser apreendido, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla das questões linguísticas, tendo por base as teorias já citadas que sustentam este projeto.

Por se tratarem de alunas, futuras docentes da Educação Básica, decidimos por um tema relacionado à ação docente para o ensino nos Anos Iniciais, cujo foco incide, sobretudo, na *alfabetização* - esta entendida como o processo em que a criança é levada a apropriar-se do sistema de escrita alfabética (SEA) no bojo de/em favor do uso social da escrita (BARBOSA, 2014) - (2, o desenvolvido partirá da exposição de textos teóricos listados nas referências, por meio de discussões mediadas pelos estagiários em sua prática docente, seminário e apresentação de atividades lúdicas que servirão para a futura prática docente.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, abordaremos as concepções de língua(gem) e sujeito; ensino e aprendizagem; e as bases metodológicas para o ensino de língua portuguesa e literatura, a fim de embasar teoricamente nosso projeto.

4.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) E DE SUJEITO

Primeiramente um aspecto importante a considerar neste projeto é a concepção de *sujeito*. Assim, tendo em vista que o ser humano é um ser social, faz-se necessário considerá-lo em seu aspecto sociointeracional. Segundo Jobim e Souza (1994, p.13), Vygotsky parte da premissa de que a função primordial da fala (modalidade oral da língua), tanto na criança quanto nos adultos, é o contato social.

Assim, ancoramos nosso projeto na perspectiva da vertente histórico-cultural, cuja concepção de sujeito é vista pelo viés da interação, uma vez que este é tomado como constituído nas relações sociais, as quais modificam sua percepção do mundo e de si mesmos.

Ainda, com base no Círculo de Bakhtin, compreendemos que os sujeitos,

[...] ao se enunciarem, não tomam as formas da língua de um sistema de signos abstraído das relações sociais e interativas, pois as formas linguísticas se lhes apresentam como elementos de interações e enunciados particulares, situados em contextos socioideológicos precisos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 93).

Assim, na perspectiva de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, o ser humano é considerado como sujeito situado em um determinado período histórico e social. Importa, também, considerar que é por meio da língua que os sujeitos vivenciam as experiências intra e intersociais. Como destaca Jobim e Souza (2008, p.33), é “[...] na criação de si mesmo como

ser histórico-social, o homem produz bens materiais, idéias, qualidades e sentidos humanos; enfim, o complexo das condições sociais. A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade”.

Nessa relação, o sujeito situado historicamente, quando abrange o universo escolar, traz consigo singularidades e compreensões próprias que são fundamentais ao ensino de língua, modificando a distribuição de conteúdo e a maneira como são abordados, já que a visão tradicional preconizava um sujeito uno, passivo, que aprende um sistema, ao invés de um sujeito ativo que já utiliza do instrumento língua para interagir, dialogar, expressar-se.

Outro aspecto importante a considerar neste projeto é a concepção de língua(gem). Neste sentido, partimos do princípio de que “[...] a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI, 2006, p. 41). Assim como defende Geraldi, por meio da língua, os sujeitos falam e praticam ações que, sem ela, seriam impossíveis.

A *linguagem*, nesse prisma, assume-se como instrumento de interação, baseada em sua natureza social, ou seja, serve aos sujeitos que a partir dela enunciam. Passe-se a perceber a língua mais do que um conjunto de símbolos a fim de expressar o pensamento, vista como viva e dinâmica, um espaço para a interação de sujeitos também vivos e dinâmicos.

As concepções assumidas aqui revestem-se, igualmente, dos pressupostos bakhtinianos, particularmente no que tange à ideia sobre a teoria do enunciado, na qual as interações humanas, ou as expressões do pensamento, se materializam na forma de *enunciado*. A composição de uma língua vista como um todo significativo, segundo Bakhtin (2016 [1952/53]), tem sua relação proposta em três aspectos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional –; esses elementos estão, intrinsecamente, ligados e fazem parte do enunciado. Quando os aspectos se repetem, formando um padrão de uso da língua, produzem-se os *gêneros do discurso*.

Bakhtin (2003) estabelece que o enunciado tem seus fatores individuais e que pode refletir a individualidade do falante, mas pondera que as relações que a língua estipula provocam “tipos de enunciados”, essas relações são chamadas de “gêneros do discurso” que, devido às infinitas possibilidades de uso da língua falada e escrita nas interações humanas, não se esgotam. Quando essas interações são definidas com estilo próprio, em determinado campo da atividade humana/interação, ou seja, quando faz parte de determinado conjunto ou unidade

temática, torna-se um *gênero de discurso*. Nesse sentido, é possível afirmar que:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003, p.140).

Assim, podemos afirmar que a linguagem é um fator que está ligado às interações humanas, por isso é considerada um elemento fundamental nas relações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Em suma, é a partir do paradigma histórico-cultural que a linguagem começa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Essas duas dimensões humanas — linguagem e história — estão no cerne de uma nova consciência do homem (JOBIM e SOUZA, 1994, p.31).

4.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na concepção de ensino e aprendizagem, destacamos a escola como o principal elemento na formação do desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com a vertente na qual o presente projeto baseia-se, histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre por meio da interação do sujeito com seu contexto social, por isso a escola exerce influência marcante na formação dos sujeitos. Tal concepção vai ao encontro do exposto na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2014, p. 117), na qual se lê o seguinte:

Refletindo acerca do contexto sociointeracional como conceito fundante da área de linguagens, é fundamental a compreensão de que o papel do ensino vai além das questões técnicas e formais, ampliando-se para a discussão desse mesmo contexto sociointeracional em que as linguagens estabelecem relações interpessoais.

Como destacado, a linguagem também faz parte do desenvolvimento dos sujeitos, já que é por meio dela que estes interagem e constituem relações, como já elucidado anteriormente .

Na concepção que permeia este projeto, o professor torna-se um facilitador, já que serve de mediador, elo entre o conhecimento e o alunos, trabalhando em conjunto com o objetivo de ampliar o conhecimento e modificá-los, propondo atividades a fim de que se construa uma aprendizagem significativa. Nesse processo, o professor deve atentar para a

importância de certificar-se se o novo foi, de fato, internalizado. Cabe, igualmente, ao professor ampliar as visões de mundo dos sujeitos, informando, questionando, adequando seu vocabulário ao contexto, exercendo não mais o papel de autoridade, mas, sim, o papel de mediador que viabiliza a aproximação dos conhecimentos prévios e experiências trazidos pelos alunos do conhecimento teórico presente no universo escolar.

Além disso, as atividades desenvolvidas também são repensadas, como destaca Antunes (2007, p. 54), “[...] numa abordagem interacionista da linguagem, a distribuição das aulas havia de contemplar a articulação dos vários componentes da língua, na forma em que ela funciona. Assim, não haveria, em separado, aulas de gramática, aulas de interpretação e aulas de redação”. Tendo como partida o discurso, as aulas de língua devem contemplar o uso da língua como instrumento de interação, em que gramática, interpretação e produção de texto constituem um só conteúdo de aprendizagem.

No presente projeto, dialogando com as concepções de ensino e aprendizagem da vertente histórico-cultural, pensamos em desenvolver atividades que levem em conta a formação do pensamento crítico e autonomia do sujeito. Para tanto, temos como foco desenvolver atividades em parceria com as alunas, por meio de atividades em pares ou pequenos grupos, para estimular uma aprendizagem significativa.

4.3 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

A ideia de um ensino cujo princípio seja levar em conta o conhecimento que os alunos já têm a respeito de sua língua propaga um pensamento de aprendizagem que valoriza a singularidade e a dinâmica das relações sociais, uma vez que esse tipo de ensino cria uma noção de que a *linguagem* (verbal ou não verbal) e as interações humanas podem ser orientadas em suas manifestações de acordo com a necessidade das relações que se estabelece. Assim, tal como Barbosa (2014, p. 26), advogamos “[...] em favor de um processo de ensino e aprendizagem que se dê de modo mais abrangente, que possibilite ao aluno ampliar suas concepções de mundo, num processo que permita *horizontalizações*, que são mediadas pela linguagem que, no entendimento de Ponzio (2010), é o lugar de encontro entre sujeitos historicizados”.

Dado o exposto, entendemos ser necessário que as *atividades escolares* sejam,

portanto, “[...] pensadas de forma contextualizada, priorizando-se os fazeres cujo foco sejam os usos da escrita” (BARBOSA, 2014, p. 65), a fim de que seja possível se promover uma aprendizagem, de fato, mais abrangente e significativa para os estudantes. Ademais, é salutar que se incluam “[...] outras linguagens, novos gêneros [do discurso] e textos multissemióticos no processo de ensino da língua materna na escola, levando-se em conta as interações verbais que ocorrem na sociedade, em seus distintos entornos” (BARBOSA, 2014, p. 65).

Em relação aos *gêneros do discurso*, convém lembrar que eles são classificados entre primários e secundários, embora não existe entre eles uma subordinação normativa no âmbito dessas diferenciações, apenas modos categorizados e uma coexistência entre eles. Bakhtin (2016 [1952/53]), pontua que os gêneros primários integram, por exemplo, os complexos e se recriam constantemente dentro do discurso, daí a necessidade de falarmos que existe uma amplitude considerável entre os modos de criação da linguagem dentro do discurso.

O referido autor chama a atenção sobre a importância de entendermos as diferenças entre gêneros discursivos primários e secundários:

[...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de todas as espécies, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Compreendendo a análise de Bakhtin em relação à produção de enunciados, à produção de discursos e aos gêneros do discurso, e a teoria da linguagem como mediadora das interações humanas, é possível ampliar as metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas em sala de aula, já que tal compreensão traz em seu bojo uma maior abrangência de conteúdos para se trabalhar no contexto escolar.

Muito além da prática de ensino e aprendizagem, a escola é um lugar onde ocorrem diversas interações sociais, com diferentes relações de hierarquia, que interlaça diversas camadas sociais. Trata-se, portanto, de um ambiente que deve prezar para que as relações entre os sujeitos se concretizem de forma eficiente mediadas pela *linguagem*. Essas relações, no entanto, não se estabelecem por meio da norma padrão da língua, mas, sim, por intermédio das variedades usadas nas distintas comunidades linguísticas. Assim, é necessário que haja

um reconhecimento de diferentes “tipos de falares” produzidos pelos falantes de um mesmo idioma, ou seja, das variações da língua que as pessoas dominam. A escola, e mais estritamente, as aulas de Língua Portuguesa, devem ter como objetivo não só levar o aluno a reconhecer a existências das variedades linguísticas existentes no Brasil e entender os usos e contextos em que se dão os tipos de falares (ou entender que ele pode fazer essa diferenciação), mas também aprender em quais contextos é requerido o uso da norma padrão (GERALDI, 1999).

As noções de *linguagem* como mera comunicação ou expressão do pensamento nos modelos de ensino tradicional restringem o aprendizado às concepções estritamente gramaticais sem destrinchar todas as possibilidades da língua, tal como é proposto pelos estudos linguísticos. A perspectiva enunciativa, com foco nos gêneros discursivos, serve de referência para remodelar as diretrizes dessas concepções e dos estilos de linguagem, especialmente porque “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações” (BAKHTIN, 2003 p.269).

Os meios de enunciação, para os falantes, existem dentro de um acervo linguístico que, segundo Bakhtin (2003, p.294), contém três aspectos:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual [...].

O ensino e aprendizagem da língua materna deve ter como objetivo levar os alunos a ampliarem seus conhecimentos sobre a língua e apropriarem-se dos recursos linguísticos, a fim de que possam atuar socialmente como cidadãos críticos e pensantes, mediados pelos usos da linguagem nas distintas esferas da atividade humana. Convém destacar que, para isso, necessário se faz que esse processo se dê em contexto de sentido e de forma interdisciplinar. Assim, no decorrer desses processos de ensino, é preciso tomar cuidado para que conteúdos não acabem sendo esquematizados, enquadrados e limitados, fortemente arraigados no modelo de educação até então proposto, que diferencia as aulas em categorias marcadas, que

são as disciplinas. Essa reflexão nos leva a Geraldi (1999) que pontua a necessidade de um questionamento do quê se quer ensinar em sala de aula e os motivos que nos levam àquelas categorias no ensino da língua portuguesa; para ele, é necessário um entendimento, por parte do educador, sobre seus alunos e seus ambientes sociais no intuito de *desautomatizar* o ensino da língua e levar os conhecimentos dos alunos como pontos de discussão em sala de aula.

No contexto educacional, geralmente os conteúdos estão categorizados, de forma padronizada e hierárquica, no currículo escolar, o que não possibilita, em grande medida, que haja uma interação mais efetiva entre educadores e educandos. Em vista disso, o processo de ensino e aprendizagem tende a cair em um ensino tradicional, no qual a língua portuguesa fica limitada apenas ao estudo da gramática normativa, sem levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca da língua e também sem entender que a escola lida com diferentes grupos sociais, não oportunizando que os alunos transitem entre as diversas facetas de uso da língua (ANTUNES, 2007; GERALDI, 2006 [1984]).

É importante entender, também, que o ensino do português deve considerar a língua como um sistema vasto de possibilidades, além de compreender que um enunciado e todos os componentes que formam a língua como meio de interação social não são elementos isolados; a língua existe e é entendida (e deve ser analisada) dentro de um contexto que leva em consideração todo um acervo na interação do falante com o ouvinte, do texto com o leitor e assim sucessivamente.

Geraldi (1999), em relação a essa questão, acentua no texto “Concepções da linguagem e ensino do português” que o ensino da língua colocado como modelo das relações humanas (sentido bakhtiniano que ele defende de ensino da língua portuguesa) deve pensar o que está sendo ou será ensinado, entendendo o ambiente escolar como um local que, como já dissemos, pode integrar novas/diferentes formas de expressão. Essa preocupação se desenvolve por causa das práticas metodológicas desenvolvidas no ensino da linguagem. Assim, o intuito de Geraldi é questionar esse critério preso num ensino metalinguístico e propor que “[...] uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (1999, p.45).

Irané Antunes (2003), em “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, cujos pressupostos se situam na mesma perspectiva de Geraldi (1999), questiona os modelos de ensino da Língua Portuguesa e afirma que as práticas pedagógicas devem buscar reorientações, já que as metodologias tradicionais, em que os alunos apenas trabalham

diferenças morfológicas e sintáticas e todos os mecanismos da linguagem, como a literatura, apenas servem de pretexto para o ensino normativo; criam, assim, apenas ilusões do que são os estudos a respeito da língua, uma vez que não constituem uma relação real de ensino e aprendizagem.

As novas perspectivas de ensino da língua materna aceitam o conhecimento prévio do aluno e, além disso, propõem diferentes metodologias de construção dos conhecimentos e apropriação de conteúdo, reconhecendo as falas de diferentes lugares e tomando a linguagem como o fator principal de interação entre os seres humanos, os quais trazem para a sala de aula, ou mais além dela, para toda a escola, novos conteúdos e diferentes inspirações para educação.

Conforme a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014, p.119), “[...] quanto às Línguas, no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso”. Nossa proposta de ensino sustentou-se, portanto, a partir das contribuições de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, uma vez cremos que a linguagem existe para a interação humana. Além disso, entendemos ser possível viabilizar um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido para o aluno.

Optamos pela ancoragem nos pressupostos da vertente histórico-cultural que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem hodiernamente, pois percebemos o docente não como detentor absoluto do saber, mas, sim, como um mediador; e o discente como um sujeito ativo na construção do conhecimento e não apenas como um mero receptor. Assim, pretendemos, como docentes, por meio da intervenção e mediação, ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a língua portuguesa.

Por fim, cabe pontuarmos que, neste novo século, percebemos que há um discurso geral no qual o docente tem sido tratado cada vez mais como “uma máquina de fazer avaliações”. Nessa perspectiva, o professor vem sendo avaliado (por pais ou administradores de escolas) não de acordo com o conhecimento adquirido pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas conforme o desempenho dele no contexto de um sistema burocrático de avaliações – vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, etc. Esse discurso defende, por exemplo, que o aluno precisa obter bons resultados nessas avaliações; e, se ele não conseguir, a culpa é praticamente exclusiva da escola ou do professor que o acompanha. Fazer tais afirmações sem uma mínima reflexão crítica de todo o processo

educacional, por certo, é transformar a educação e seus atores em uma mera troca de mercadoria; e a carreira docente, principalmente no Ensino Básico, em uma profissão desvalorizada, já que requer muito empenho e pouco retorno, visto que ainda é muito difícil ter novas práticas pedagógicas dentro de um sistema que exige velhas práticas.

Em nossa análise sobre a profissão docente e o que ela significa para a sociedade, acreditamos que pensar o processo educativo visando apenas o resultado não garante que se efetive um bom ensino, tampouco uma aprendizagem significativa. Além disso, é vislumbrar apenas uma espécie de aluno ideal, que consegue se adaptar a um único método de ensino e aprendizagem e que consegue apreender todo conteúdo que lhe é transmitido. Nessa visão simplória da educação, os demais alunos, que não conseguem lidar com o ambiente escolar, ou apreender um conteúdo homogeneizado, ou tirar boas notas em testes, passam despercebidos (excluídos) pelos educadores (pais, tutores e/ou professores) que podem não estar atentos à totalidade do problema, que é todo o sistema educacional em vigência.

4.4 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As crianças veem os jogos e as brincadeiras como elementos de diversão e socialização durante a fase infantil, além da diversão, esses elementos podem ser utilizados como recurso para o desenvolvimento cognitivo, para a construção da aquisição da linguagem escrita, de modo a levar o aluno a descobrir e refletir sobre o mundo no qual está inserido. Sabemos que o brincar contribui para aprendizagem.

É importante envolver o lúdico na sala de aula para que, por meio de brincadeiras e jogos, a criança utilize aquilo que já faz parte de sua vida: a imaginação, e desenvolva suas habilidade de leitura e escrita, por meio de uma aprendizagem significativa. É ensinar a criança adquirir novos conhecimentos brincando.

Nesse sentido, filiamo-nos às considerações constantes no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 28), especialmente na seguinte afirmativa: “As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica”.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 23) ressalta, ainda, que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Além disso, é importante considerar o cotidiano da criança e nas interações que lhes faculte atingir a *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1978). Acerca dessa questão, cabe lembrar que a *Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis* (PMF, 2016, p. 79) pontua que

Nessa imersão das crianças nas diferentes manifestações da cultura escrita por meio dos gêneros do discurso, são importantes tanto aqueles gêneros que correspondem ao cotidiano das crianças, como aqueles que estão distantes desse mesmo cotidiano, sempre considerada a zona de desenvolvimento iminente dos/das estudantes. Desse modo, posts, bilhetes, receitas, recados, mensagens eletrônicas e afins, que ocupam o dia a dia infantil no seu entorno familiar e comunitário, precisam ser tensionados com fábulas, lendas, contos, mitos e afins, que estão distantes desse mesmo dia a dia, especialmente porque estes últimos gêneros do discurso, em que prevalecem tipologias narrativas, suscitam o faz de conta, que, no ideário vigotskiano, remete à atividade principal para a aprendizagem das crianças nesse tempo de escolaridade, ao lado dos jogos protagonizados.

Conforme visto nos documentos oficiais, na instância nacional e municipal, é importante entender que as brincadeiras e jogos orientados, quando inseridos na Educação Infantil, favorecem o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças e é preciso tensionar os variados gêneros textuais já conhecidos e usados por elas no dia a dia familiar e social, com outros gêneros, onde a narrativa e o faz de conta prevaleçam, com isso ampliar os conhecimentos sociais e culturais dessas crianças.

5 OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o projeto.

5.1 OBJETIVO GERAL

- Oportunizar discussões, fundamentadas teoricamente, acerca da importância do lúdico no processo de aquisição da escrita por parte das crianças, das diferentes concepções de linguagem que norteiam os distintos métodos de alfabetização e suas implicações na prática alfabetizadora e reflexões sobre as variedades linguísticas e sua relação com o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA).

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender a importância do lúdico para a aquisição da língua escrita.
- Reconhecer a existência de diferentes concepções de linguagem subjacentes aos distintos métodos de alfabetização.
- Problematizar as concepções de linguagem e sujeito.
- Refletir sobre o conceito de diversidade linguística.
- Apropriar-se do conceito de diversidade linguística para desconstruir o preconceito linguístico no processo de alfabetização.
- Aplicar os conhecimentos sobre brincadeiras e concepção de linguagem/alfabetização na elaboração de livros-brinquedo como recurso didático, a fim de fomentar o processo de aquisição da língua escrita e da consciência fonológica.
- Socializar ideias, experiências e as atividades produzidas, reconhecendo-se como o sujeito-autor.
- Debater os textos propostos buscando, por meio da interação, a troca e ampliação do conhecimento.

6 METODOLOGIA

Este projeto busca a realização de uma ação pedagógica que proporcione a ampliação do conhecimento prévio das alunas, tornando-as pessoas ativas, participativas e atuantes na sociedade, por meio de momentos de interação, troca de experiências e ideias em "encontros de pessoas em atividades de linguagem" (ANTUNES, 2012, p.30). Para isso, o método de "ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os

novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”. (ZABALA, 2010 p.38).

Nessa perspectiva e buscando alcançar os objetivos propostos, adotamos estratégias que priorizem o aprimoramento da habilidade de uso da língua pelo aluno em situações concretas, oportunizando o domínio do dialeto padrão, focando nas concepções de aquisição da língua escrita, na leitura e na linguagem como constituintes das relações sociais. Para tanto, elaboramos atividades que envolvem: dinâmicas em grupo com a finalidade de troca de experiências e desenvolvimento do espírito de colaboração; debates para ampliação dos conhecimentos prévios, prática de oralidade; leituras coletivas e individuais; aulas expositivo-dialogadas acerca das concepções de linguagem subjacentes aos distintos métodos de alfabetização; produção de atividades e jogos que contribuem para aquisição da língua escrita e aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA); e de análise linguística, com base na diversidade linguística.

Em seguida detalhamos as etapas previstas da seguinte maneira:

(i) textos e dinâmicas de interpretação, filmes e elaboração de jogo, livro-brinquedo, para trabalhar o lúdico em sala de aula como apoio no processo de aquisição da língua escrita das crianças. Nessa primeira etapa será realizada a avaliação da apresentação atividade lúdica apresentada pelas alunas.

(ii) textos e dinâmicas de interpretação, filmes e dinâmica de júri simulado para trabalhar as diferentes concepções de linguagem que norteiam os distintos métodos de alfabetização.

(iii) textos e dinâmicas de interpretação, filmes e atividade avaliativa para refletir sobre diversidades linguísticas.

7 RECURSOS

Nesta seção, estão elencados os recursos que serão utilizados ao longo do projeto desenvolvido.

7.1 RECURSOS MATERIAIS

Como recursos materiais, utilizaremos no decorrer de nossas aulas:

- cópia dos textos teóricos;

- exemplares dos livros brinquedos e jogos;
- datashow;
- pen drive com arquivo de vídeos (documentário, animação, etc), textos em word, pdf e powerpoint para no caso da internet não estar funcionando.

7.2 RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

BARBOSA, M. L. R. Porto de passagem: a alfabetização como processo de apropriação da modalidade escrita da língua para os usos sociais. In: _____. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar**: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. 2014. 450p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. p. 85-116.

COSTA, V. L. A.. A importância do conhecimento da variação linguística. **Revista Educar**, Curitiba, n. 12, p. 51-59, 1996.

DEBUS, E. A confecção de livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.p. 1-5.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [2005]. p. 45-61.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cultura infantil e brincar**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros para brincar ou livros que são brinquedos?**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A poesia: o atalho linguístico da brincadeira**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Jogos de Alfabetização**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

7.3 RECURSOS ICONOGRÁFICOS

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR - TISUKO KISHIMOTO (USP). Adriano Gosuen.

Youtube. 24 abr. 2013. 12min56s. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=0a11A_UBdWA. Acesso em: 20 set. 2018.

TARJA BRANCA. Produção de Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Direção de

Cacau Rhoden. Brasil: Filmes do YouTube, 2014. 1 vídeo (2:01 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em: 10 set. 2018.

LA LUNA. Produção de Pixar Animation Studios. Direção de Enrique Casarosa. França:

Filmes do YouTube, 2012. 1 vídeo (4:46 min), son., color, Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=UD3NN1qDrhM>>. Acesso em: 10 set. 2018.

7 ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO - INCRÍVEIS IDEIAS. Taise Agostini.

YouTube. 08 Jun. 2018. 6min.41s.). Disponível em :

<<https://www.youtube.com/watch?v=f9uvKlzEo7I>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10 - MARA ELIZABETH MANSANI. Nova Escola.

Youtube. 28 out. 2014. 3min35s. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=3L2ipnn9qaY>>. Acesso em: 07 de out. 2018.

8 AVALIAÇÃO

Visando a uma educação libertadora, buscamos construir métodos avaliativos sem a pretensão de explorar o conhecimento adquirido pelo aluno somente para atribuir-lhe uma nota apesar de esta ser necessária de acordo com as políticas pedagógicas da escola.

Segundo Hoffmann (2005, p.14), ao avaliar, o professor tem a intenção de "conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo".

Nesse sentido, a avaliação utilizada pelos professores estagiários constitui-se, primeiramente, em uma ferramenta de autoavaliação da prática docente, ou seja, para acompanhar a eficácia da metodologia aplicada no processo de ensino e aprendizagem, a fim de ser possível nos decidirmos ou em dar continuidade às estratégias de mediação do ensino adotadas, ou elaborar novas estratégias quando necessário.

A avaliação tem como objetivo garantir a participação de todos nas várias etapas da atividade e propor oportunidade aos alunos para que exponham suas estratégias e que elas sejam socializadas para o grupo, promovendo discussões sobre cada uma delas. É na

avaliação que descobriremos se atingimos ou não os objetivos estabelecidos, por isso decidimos por uma avaliação formativa que oriente e ofereça retorno aos alunos e professor sobre o processo de aprendizagem e indicativos para melhor adequação ao processo de ensino.

Dessa maneira, optamos por uma avaliação realizada ao longo do desenvolvimento das atividades, contemplando os seguintes critérios: a participação ativa do aluno e seu envolvimento nas leituras, debates, atividades em grupos, produção textual final; a participação e interação na apresentação da atividade lúdica.

Além disso, as alunas realizarão uma autoavaliação e também serão avaliados pelo professor individualmente e em grupo, por meio do registro em uma folha das observações sobre a participação, comportamento, desenvolvimento, coerência, justificativa, se trabalharam com desenvoltura e interesse, para num segundo momento compreender quais foram as dificuldades de cada uma das alunas e orientá-la(s) para sanar tais dificuldades.

9 CRONOGRAMA

AULAS	CONTEÚDO/ATIVIDADE
<p style="text-align: center;">1 e 2</p> <p style="text-align: center;">24/09 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Apresentação do projeto e plano de aula para as alunas; <input type="checkbox"/> Exibição do Vídeo <i>A importância do Brincar</i>: Entrevista com Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Doutora em Educação. <input type="checkbox"/> Reflexões sobre <i>A importância do Brincar</i> para introduzir o texto de Kishimoto. <input type="checkbox"/> Leitura e análise do Texto introdutório KISHIMOTO, Tizuko Morchida <i>O brincar e a linguagem</i>. <input type="checkbox"/> Realização de estudo dirigido - entrega do Roteiro de Leitura para discussão e atividade em grupo; <input type="checkbox"/> Atividade em grupo : socialização das interpretações sobre o texto da Kishimoto; <input type="checkbox"/> Extraclasse:

	<p>1) Sugestão para as alunas: Assistir Filme “Tarja branca”, de Cacau Rhoden - (Para reflexão).</p> <p>2) Solicitação de relato de memórias das alunas sobre o brincar para entrega em 01 de outubro.</p>
<p>3 e 4</p> <p>01/10 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Relato de memórias das alunas para retomada da aula anterior. <input type="checkbox"/> Exibição do filme <i>La Luna</i> do Diretor Enrico Casarosa. <input type="checkbox"/> Realização de Debate buscando articular o filme introdutório, o texto de Kishimoto e o filme La Luna. <input type="checkbox"/> Divisão da turma em grupos de três ou quatro estudantes para a leitura e socialização dos textos e excertos: <i>A confecção de livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil</i> (DEBUS, 2006); <i>Cultura Infantil e brincar</i> (Gouvêa, 2016); <i>Livros para brincar ou livros que são brinquedos?</i> (López, 2016); <i>Jogos de Alfabetização</i> (Silva, 2014).
<p>5 e 6</p> <p>08/10 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Retomada do assunto da aula anterior com o texto <i>Poesia Infantil</i> (MACHADO, 2014). <input type="checkbox"/> Leitura e reflexão sobre o texto <i>A poesia: o atalho linguístico da brincadeira</i> (LÓPEZ, 2016). <input type="checkbox"/> Realização de uma roda de conversa sobre os dois textos. <input type="checkbox"/> Exibição dos Vídeos: <i>Alfabetização: escrevendo com lenga-lenga e 7 atividades para Alfabetização - Incríveis ideias</i>, produção de Taise Agostini. Os vídeos servirão para sugerir ideias para atividades lúdica para aquisição da escrita e para a proposta da atividade avaliativa. <input type="checkbox"/> Exposição dos exemplares de livros brinquedos, atividades e jogos que contribuem para aquisição da língua escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Distribuição do roteiro sobre a atividade avaliativa, que consiste na produção de uma atividade lúdica que auxilie a criança na aquisição da língua escrita. ❑ Momento para as alunas se organizarem em trios e quartetos e iniciarem o planejamento da produção da atividade lúdica, sendo os grupos orientados pelos estagiários.
<p style="text-align: center;">7 e 8</p> <p style="text-align: center;">22/10 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Retomada da aula anterior. ❑ Realização de dinâmica, partindo dos conhecimentos prévios sobre: O que é linguagem; considerando a Proposta Curricular de Santa Catarina e definições de linguagem. Essa atividade será dividida em três partes: <ul style="list-style-type: none"> Parte 1 - As alunas se reunirão em grupos e cada grupo receberá uma folha A3 para escreverem o que elas entendem por linguagem. Em seguida, cada grupo socializará com o resto da turma o conteúdo escrito em sua folha A3. Parte 2 - Cada grupo receberá tiras de papéis contendo excertos teóricos com definições sobre o conceito de linguagem. Parte 3 - Reescrita - As alunas reescreverão sua definição de linguagem. ❑ Apresentação em <i>powerpoint</i>, sendo um momento expositivo-dialogado sobre o texto capítulo 3.1 <i>Concepção de Língua Subjacentes aos Distintos Métodos de Alfabetização. Porto de Passagem: A Alfabetização como processo de apropriação da modalidade escrita da Língua para os usos sociais</i> (Barbosa ,2014, p.88 a 96). ❑ Será escrito no quadro um lembrete para as alunas, conforme segue: 29 de outubro Atividade Avaliativa 1 - Juri Simulado sobre as metodologias de alfabetização.

<p>9 e 10</p> <p>29/10 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Retomada do assunto da aula anterior. <input type="checkbox"/> Divisão da turma em grupos para o Júri simulado. A turma será dividida em cinco grupos, sendo quatro grupo de defesa e um grupo de jurados. <input type="checkbox"/> Cada grupo receberá uma cópia do texto e orientações para leitura e planejamento do Juri-simulado. <input type="checkbox"/> Júri simulado será sobre o excerto do texto <i>Alfabetização: uma discussão sobre concepções teórico-metodológicas no ensino e na aprendizagem da língua escrita na escola.</i> (BARBOSA, 2010, p.47-65). <input type="checkbox"/> Após o Juri os jurados os jurados se reúnem para chegarem a um consenso e tomadas de decisão. <input type="checkbox"/> Apresentação da decisão final pelo grupo de jurados.
<p>11 e 12</p> <p>05/11 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Retomada da aula anterior <input type="checkbox"/> Apresentação das atividades lúdicas desenvolvidas por cada grupo; <input type="checkbox"/> Socialização dos conhecimentos apreendidos; <input type="checkbox"/> Realização de Atividade em dupla: pesquisa sobre a variação sociocultural, regional e histórica.
<p>13 e 14</p> <p>12/11 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Retomada da aula anterior com a finalização das apresentações dos trabalhos realizados pelos grupos. <input type="checkbox"/> Socialização da pesquisa sobre a variação sociocultural, regional e histórica. <input type="checkbox"/> Leitura, debate e análise do texto: <i>A importância do Conhecimento da Variação Linguística</i>, de Vera Lúcia Anunciação Costa.
<p>15 e 16</p> <p>19/11 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Retomada do assunto dialogado na aula anterior. <input type="checkbox"/> Continuação da Leitura, debate e análise do texto: <i>A importância do Conhecimento da Variação Linguística</i>, de Vera Lúcia Anunciação Costa.

	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Orientações para a produção textual ❑ Produção textual. gênero dissertação-argumentativa sobre variação linguística, tendo como base o texto trabalhado na aula anterior e a pesquisa do dialeto apresentada por elas.
<p>17 e 18</p> <p>26/11 – segunda-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Finalização da Leitura, análise e debate do Texto: <i>A importância do Conhecimento da Variação Linguística</i>, de Vera Lúcia Anunciação Costa. ❑ Entrega das notas das atividades avaliativas 1, 2 e 3. ❑ Conversa sobre a regência e retomada dos conteúdos ministrados. ❑ Escrita de uma síntese autoavaliativa do período de regência (trecho para contextualização e orientação para a escrita da síntese).

10 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor. 2 ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.
- ANTUNES, I. Novas concepções de língua e suas repercussões. In: _____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. p. 145-157.
- _____. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53].
- BARBOSA, M. L. R. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético em classes de orientação teórico-metodológica fundada no pensamento de Emília Ferreiro. 2010. 198 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- _____. Porto de passagem: a alfabetização como processo de apropriação da modalidade escrita da língua para os usos sociais. In: _____. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar**: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. 2014. 450p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. p. 85-116.

_____. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar:** implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. 2014. 390p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cultura infantil e brincar.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros para brincar ou livros que são brinquedos?.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A poesia: o atalho linguístico da brincadeira.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Jogos de Alfabetização.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRITTO, L. P. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances**, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E ; DAGA, A.; CATOIA DIAS, S. **Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica.** *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014. COSTA Vera Lúcia Anunciação. *A importância do Conhecimento da Variação Linguística.* revista Educar, n.12. Curitiba: Editora da UFBR, 1996.

DEBUS, E. A confecção de livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.p. 1-5.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 39-46.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [2005]. p. 45-61.

HOFFMANN, J. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Alfabetização e letramento: implicações para o ensino.* **Revista FACED, Salvador**, n. 6, p. 99-112, 2002.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul RS, v.32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

JOBIM e SOUZA, S. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** Tradução Valdemir Miotello [et al.]. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis.** Florianópolis: SMEPMF, 2016.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZATTI, M. E. Fundamentos do pensamento bakhtiniano: uma epistemologia ancorando a busca de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa. In: _____. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. P. 199-215.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio - disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 1. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1978].

11 APÊNDICES

Nesta seção, inserimos os planos de aulas que produzimos para a aplicação deste projeto.

11.1 PLANO(S) DAS AULAS

Plano de aula 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

PLANO DE AULA

I IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Instituto Estadual de Educação (IEE)

DISCIPLINA: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento.

PROFESSORES: Douglas e Silvia

ANO: 4º ano do Magistério

TURMA: 451

CARGA HORÁRIA: 2h40min

DATA: 24 de setembro e 01 de outubro

II TEMA

O lúdico na educação infantil e na educação básica anos iniciais: brinquedos, brincadeiras e jogos contribuindo para a aquisição da língua escrita.

III OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o projeto.

3.1 OBJETIVO GERAL

Proporcionar a(o) aluna (o) o acesso e conhecimento de atividades lúdicas que poderão ser usadas no processo de aquisição da língua escrita.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico é a mola propulsora do mesmo, por isso detalhamos abaixo os objetivos específicos, ou seja, os resultados que pretendemos alcançar. Dessa maneira, as (os) alunas (os) deverão ser capazes de:

- identificar as relações entre o brincar e a linguagem como prática social de valorização da linguagens expressivas e da narrativa na educação infantil (conceitual);
- refletir sobre a concepção de criança e atividades lúdica na educação básica para a aquisição da língua escrita (atitudinal);
- conhecer as práticas do brincar (conceitual);
- reconhecer as atividades lúdicas como recursos didáticos-pedagógicos na educação infantil (conceitual);
- debater os textos propostos buscando, por meio da interação, a troca e ampliação do conhecimento (atitudinal);
- socializar ideias, experiências e as atividades produzidas, reconhecendo-se como o sujeito-autor (atitudinal);
- produzir e apresentar uma atividade lúdica (procedimental/atitudinal).

IV CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS ABORDADOS

- ❑ Brinquedos e brincadeiras na educação infantil;
- ❑ A importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses;
- ❑ Principais brincadeiras utilizadas no processo de alfabetização;

- ❑ Diferentes formas de como a brincadeira que podem estar presente nas atividades desenvolvidas com as crianças na educação infantil;
- ❑ Livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil;
- ❑ Cultura infantil e brincar;
- ❑ Livros brinquedos;
- ❑ A poesia: o atalho linguístico da brincadeira;
- ❑ Poesia Infantil;
- ❑ Jogos de Alfabetização.

V METODOLOGIA

As aulas serão ministradas com apoio de recursos audiovisuais e textos diversos, através de: (i) aula expositiva-dialogada e interativas para a ampliação do conhecimento em novos conteúdos; (ii) leitura de textos com estudo dirigido; (iii) trabalhos em grupos para o desenvolvimento do espírito de cooperação; (iv) debates; (v) roda de conversa. Em seguida, detalhamos as etapas previstas para as aulas 1,2, 3 e 4.

Aula 1 e 2 : Segunda-feira – 24 de setembro (duas aulas)

1. Apresentação do projeto de regência para a turma, conteúdos que serão abordados, textos, dinâmicas e avaliações.
2. Exibição do vídeo *A importância do Brincar*: Entrevista com Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Doutora em Educação.
3. Levantamento de questões sobre o filme com a finalidade de reflexão a respeito das práticas do brincar e como as diferentes atividades lúdicas podem ser desenvolvidas com as crianças na educação infantil para em seguida introduzir o texto *O brincar e a linguagem* de Tizuko Morchida Kishimoto.
4. Em seguida, a turma será dividida em grupos para realização de estudo dirigido, haverá entrega de cópia do texto e roteiro de leitura para realização de reflexão e socialização das interpretações sobre *O brincar e a linguagem* de Tizuko Morchida Kishimoto.
5. As questões do roteiro de leitura deverão ser respondidas pelo grupo e entregue na aula de 01 de outubro para avaliação dos professores estagiários.

6. A aula será finalizada com a sugestão para que as alunas assistam o documentário *Tarja branca*, de Cacau Rhoden, que aborda, através de depoimentos, a pluralidade do ato de brincar e também será solicitado a preparação de um relato de suas memórias sobre o brincar.

Aula 3 e 4 - Segunda-feira - 01 de outubro (duas aulas)

1. Receber as atividades extraclasse solicitada na aula de 24 de outubro.
2. Em seguida, será entregue um handout do texto *O brincar e a linguagem* de Tizuko Morchida Kishimoto para cada estudante.
3. Retomada do assunto debatido na aula anterior, por meio de uma roda de conversa sobre o handout e os relatos de memórias dos estudantes.
4. Exibição do filme *La Luna* do Diretor Enrico Casarosa.
5. Realização de debate buscando articular o filme introdutório, o texto de Kishimoto e o filme *La Luna*.
6. Divisão da turma em quatro grupos de três ou quatro estudantes para a leitura e socialização dos textos e excertos: *A confecção de livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil* (DEBUS, 2006); *Cultura Infantil e brincar* (Gouvêa, 2016); *Livros para brincar ou livros que são brinquedos?* (López, 2016) e *Jogos de Alfabetização* (Silva, 2014).
7. Cada grupo receberá canetas hidrocor, adesivos coloridos, folha de papel A3 e um dos textos ou excertos para ler, debater os principais pontos da leitura realizada e preparar um cartaz.
8. Em seguida, cada grupo apresentará seu cartaz e socializará suas ideias sobre o texto com os demais grupos.
9. O cartaz de cada grupo será fixado e exposto em um painel dentro da classe.
10. Distribuição do roteiro para a preparação da atividade avaliativa 2, que consiste na produção de uma atividade lúdica que auxilie a criança na aquisição da língua escrita, cuja apresentação será realizada em 05 de novembro.
11. Extraclasse - Leitura do texto *Poesia Infantil* (MACHADO, 2014)

VI RECURSO(S) DIDÁTICO(S)

- ☐ Adesivos coloridos

- ❑ Cópia impressas dos textos a serem abordados em aula
- ❑ Canetas hidrocor
- ❑ Caneta para quadro
- ❑ Data show
- ❑ Quadro branco
- ❑ Painel de exposição
- ❑ Papel A3
- ❑ Pen drive
- ❑ Roteiro sobre a atividade avaliativa
- ❑ Caderno (para anotações)
- ❑ Lápis e canetas (para anotações)

VII AVALIAÇÃO

As alunas serão avaliadas pelas suas exposições orais nos diálogos de interpretação dos textos lidos durante as aulas. Durante a socialização, será avaliada também, a clareza e a coerência na apresentação, e o respeito à fala dos colegas.

VIII REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR - TISUKO KISHIMOTO (USP). Adriano Gosuen.

Youtube. 24 abr. 2013. 12min56s. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=0a11A_UBdWA. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cultura infantil e brincar.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros para brincar ou livros que são brinquedos?.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Jogos de Alfabetização.** 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

DEBUS, E. A confecção de livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.p. 1-5.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [2005]. p. 45-61.

LA Luna. Produção de Pixar Animation Studios. Direção de Enrique Casarosa. França: Filmes do YouTube, 2012. 1 vídeo (4:46 min), son., color, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UD3NN1qDrhM>>. Acesso em: 10 set. 2018.

TARJA branca. Produção de Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Direção de Cacau Rhoden. Brasil: Filmes do YouTube, 2014. 1 vídeo (2:01 min), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em: 10 set. 2018.

IX CRONOGRAMA

Aula 1 e 2 - Segunda-feira – 24 de setembro

ATIVIDADES	TEMPO
Apresentação do projeto de regência para a turma.	10 min
Exibição do Vídeo <i>A importância do Brincar</i> : Entrevista com Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Doutora em Educação.	13 min
Levantamento de questões sobre o filme para refletir, articular e introduzir o texto <i>O brincar e a linguagem</i> de Tizuko Morchida Kishimoto.	10 min
Leitura do texto em grupo: Leitura e análise do Texto <i>O brincar e a linguagem</i> de Tizuko Morchida Kishimoto.	25 min
Atividade em grupo: socialização de suas interpretações sobre o texto;	20 min
Extraclasse – Sugestão assistir o vídeo “Tarja Branca” e trazer relato de suas memórias do brincar.	02 min

Aula 3 e 4 - Segunda-feira - 01 de outubro

ATIVIDADES	TEMPO
Exibição do filme <i>La Luna</i>	05 min
Debate buscando articular o filme introdutório, o texto de Kishimoto e o filme <i>La Luna</i> , com a finalidade de retomada do assunto da aula anterior.	15 min

Divisão da turma em grupos para leitura, diálogo e socialização do texto.	05 min
Cada grupo realizará leitura silenciosa, debaterão e prepararão um cartaz com as anotações das principais ideias do texto para posterior socialização com os demais grupos.	25 min
Cada grupo apresentará o seu cartaz e socializará suas ideias.	30 min

X ANEXOS

Anexo A - Vídeos

Video - Atividade para Aula 1



Video - Atividade para Extraclasse



Tarja Branca

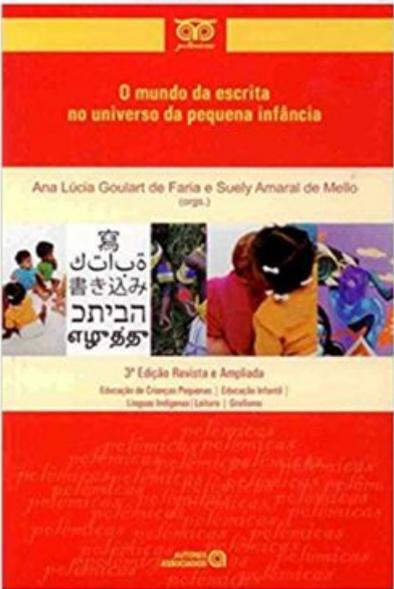
Video - Atividade Aula 3



La Luna HD - Som Original Pixar

Anexo B - Textos

Texto para Atividade Aula 1 e 2



**O mundo da escrita
no universo da pequena infância**

Ana Lúcia Goulart de Faria e Suely Amaral de Mello
(orgs.)

寫
書き込み
הבית
எழுத்து

3ª Edição Revista e Ampliada
Educação de Crianças Pequenas | Educação Infantil |
Linguas Indígenas | Língua | Ciências

**KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O
brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana
Lúcia Goulart de; MELLO, Suely
Amaral de (Orgs.). **O mundo da
escrita no universo da pequena
infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas,
SP: Autores Associados, 2012 [2005].
p. 45-61.**

DEBATE TRÊS
O BRINCAR E A LINGUAGEM

Tizuko Morchida Kishimoto*

O texto pretende analisar as relações entre o brincar e a linguagem como prática social de valorização das linguagens expressivas e da narrativa, visando a uma determinada concepção de criança e de educação infantil.

Natureza do brincar¹

O brincar é polissêmico. Cada cultura tem concepções próprias, conforme seus usos. As principais características do jogo são sintetizadas por Fromberg (1987, p. 36):

- *simbolismo* - representa a realidade e as atitudes;
- *significação* - relaciona, substitui ou expressa experiências;
- *atividade* - a criança faz coisas;
- *voluntário ou intrinsecamente motivado* - incorpora motivos e interesses;

* Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Docente da graduação e pós-graduação na área da educação infantil. Coordena o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABBRMP), o Museu da Educação e do Brinquedo (Mize) e a Rede de Pesquisadores Contextos Integrados na Educação Infantil. E-mail: tizuko@usp.br.

¹ Os termos *brincar*, *jogo* e *brincadeira* serão utilizados como sinônimos.

Textos Aula 3 e 4

DEBUS, E. _____. A confecção de livro artesanal como recurso didático-pedagógico na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: [ENDIPE](#), 2006.p. 1-5.

A CONFECÇÃO DE LIVRO ARTESANAL COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Santana Dias Debus

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

O que lêem as crianças pequenas que não decodificam o código escrito? Podemos chamar de leitores essas crianças que não se adonaram totalmente do mundo da escrita? Quais os caminhos para introduzi-las no mundo da leitura, em especial da leitura literária? Estes questionamentos fizeram com que ao longo dos últimos cinco anos eu voltasse o olhar para as práticas sociais de leituras das crianças de 0 a 6 anos. Primeiro é necessário deixar evidente que acredito com convicção que a criança deva entrar em contato o mais cedo possível com a leitura literária, e um dos caminhos de aproximação se efetiva pela relação com sua materialidade física, o seu suporte, nesse caso o livro.

No entanto, a materialidade do livro deve receber uma investigação atenta, pois a criança ainda bebê não o manuseará da mesma forma que outra maior, isto é o aspecto físico do livro recebe uma atenção redobrada já que o suporte em formato de papel é de grande fragilidade para as crianças que o colocam na boca, manuseiam rapidamente, sem muito cuidado, até porque ainda não incorporaram os rituais que circundam o ato da leitura.

Nesse primeiro momento o livro objeto, aquele que se constituiu pelo seu aspecto físico, confeccionado de material diverso (pano, cartonado, plástico, etc) será de fundamental importância para inserir a criança nos rituais de leitura: virar as páginas do livro, abri-lo e fechá-lo, enfim gestos iniciantes que se constituem mais tarde em práticas permanentes.

A partir dessas constatações venho refletindo e realizando atividades que tragam essa discussão à tona e concretizem a teoria em prática a partir da feitura artesanal de livros infantis. Sendo assim, este texto se constitui como relato de experiência de ensino desenvolvida na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL¹, localizada no município de Tubarão, Santa Catarina, no II semestre de 2004 e primeiro semestre de

¹ Durante os anos de 2001 a 2004, correspondendo a 6 semestres, realizei o mesma atividade com alunos de Pedagogia, habilitação Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Cultura infantil e brincar¹

Para além de expressar o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos, o brincar expressa o que a criança quer conhecer e desenvolver. Nos termos de Vygotsky (1997), por meio do brincar a criança ativa a zona de desenvolvimento iminente (também traduzida como zona de desenvolvimento proximal), as habilidades ainda não consolidadas e em construção. A cultura infantil tem sua maior expressão no brincar. A brincadeira constitui uma expressão típica da criança, em que ela constrói um outro universo, no diálogo com a realidade. O sociólogo da infância William Corsaro denomina reprodução interpretativa o processo do brincar. Por um lado, na brincadeira a criança busca entender o mundo, reproduzindo-o em suas ações. Por outro, essa reprodução não constitui cópia do mundo real, mas uma interpretação pelas crianças. Por exemplo, ao brincar de escolinha, as crianças reproduzem o universo da sala de aula e as ações de suas professoras. Mas, ao fazê-lo, constroem outra professora: muitas vezes uma professora rígida que grita, põe de castigo, etc. Através desse brincar, elas experimentam os diferentes papéis que a professora pode assumir, no exercício de sua autoridade. O jogo de faz de conta constitui, portanto, um outro universo: “Faz de conta que” é uma frase na qual a criança expressa: “Vamos brincar de criar uma outra realidade?”. Porém a matéria-prima é a realidade cotidiana, que ela busca entender no faz de conta.

Os adultos também fazem isso através da arte. Quando entramos no cinema ou assistimos a uma peça de teatro, no apagar das luzes, suspendemos a realidade cotidiana para entrar numa outra realidade, o mundo ficcional. Ficção esta que, como afirma o crítico literário Antonio Candido (1975), não “conta” o real, mas “canta” o real, ou seja, investe-o de encantamento.

O caráter lúdico realiza a mediação entre a ação da criança e o mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o. Nesse sentido, como apontou Vygotsky (1997), a brincadeira constitui a atividade através da qual a criança significa a cultura. Seu sentido está não nos resultados práticos da ação, mas na ação. Essa ação envolve um deslocamento do significado dos objetos, mediado pela imaginação.

O brincar constitui essa ação da criança, e, além disso, na ação coletiva as crianças criam ou reproduzem brincadeiras. Todos nós já brincamos de esconde-esconde, chicotinho queimado. E vemos que grande parte dessas brincadeiras existe em outras culturas, com outros nomes, ou aparece em gravuras antigas. Tais brincadeiras constituem o patrimônio da cultura infantil, transmitida oralmente através das gerações no ato do brincar. Como aprendemos o esconde-esconde? Participando dele com crianças maiores, através da imersão na atividade coletiva. Ninguém nos ensina, aprendemos fazendo. É interessante que as próprias crianças reconhecem esse aprendizado ao chamar os mais novos, que ainda não dominam as regras, de “carta branca”, o que nomeia o lugar do aprendiz.

¹ Excerto das páginas 96 e 97 do seguinte texto: GOUVÊA, M. C. S. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 3, p. 80-108. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil)

1 Excerto das páginas 96-98 do seguinte texto: LÓPEZ, M. E. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5, p. 85-115. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil)

Livros para brincar ou livros que são brinquedos?¹

Propomos a você, a seguir, o compartilhamento de um belo livro para crianças, da autora brasileira Patrícia Auerbach (2013). Trata-se de *O lenço*, publicado pela Brinque-Book. Esse livro, além de nos introduzir em um possível rico acervo para uma biblioteca infantil, fala-nos dos processos imaginários das crianças, das relações intrínsecas entre a literatura e a brincadeira, além de dialogar também com os conceitos de objeto transicional e espaço potencial, aos quais nos referimos anteriormente. Começamos observando algumas páginas:



Figura 2 – Ilustração do livro *O lenço*.

Nessa página inicial, a menina, da qual desconhecemos o nome ao longo de todo o relato, pois se trata de um livro sem palavras escritas, vai tirando discretamente e devagarinho um lenço da gaveta de sua mãe. Observamos como a ilustração marca a diferença de tamanho entre elas, por meio dessa figura recortada da mãe, que se eleva além do visível.

96

Para que a garotinha “roubará” o lenço? Vejamos a próxima ilustração:



Figura 3 – Ilustração do livro *O lenço*.

O lenço se transformou em seu bichinho de estimação!



Figura 4 – Ilustração do livro *O lenço*.

Na página seguinte, o lenço é um bebê, e a menina é sua mãe. Assim, a menina continua ensaiando ao longo do livro diferentes modos de “estar com a sua mãe” por meio do lenço, e disso se trata o espaço transicional: metaforizar sentimentos, ideias, objetos, carregando-os de afetos. O relato também nos fala da fantasia, da capacidade das crianças para transformar o objeto menos estruturado naquilo de que precisam. Da potência, da imaginação e da necessidade de construir mundos alternativos. Neste livro, a brincadeira e a ficção estão absolutamente ligados. Poderíamos dizer, ainda,

97

que a ficção sempre remete à brincadeira, porque tudo que forma parte do imaginário é lúdico, é criador, é “uma invenção”.



Definir o livro como “um brinquedo” não significa de modo algum faltar com o respeito em relação a ele, mas sim retirá-lo da biblioteca para colocá-lo no meio da vida, para que seja um objeto de vida, um instrumento de vida, diz Gianni Rodari (1982).

A menininha do “lenço” parece honrar o pensamento de Gianni Rodari. Algo parecido nós também enfatizamos nesta unidade: ler, brincar, narrar e cantar são processos intimamente relacionados e vitais, com os quais os bebês precisam contar para que se lancem na vida. Essa comparação entre o livro e o brinquedo também pode ser útil para desmitificar determinados usos dos livros. Assim como os bebês exploram os brinquedos, mordendo-os, chupando-os, sacudindo-os, também se relacionam com os livros. O livro mais mordido pode ser o mais lido, o mais aproveitado; esse é um convite para permitir essas abordagens menos convencionais que os bebês fazem, para confiar que mordendo também se aprende a ler, ou que se lê com o corpo todo, porque todos os sentidos dos bebês estão brincando quando pegam um livro.

Por outro lado, diante de todo livro, a experiência de ler conjuntamente com um bebê, observando as mesmas imagens, como na cena do passarinho no galho, funciona como uma poderosa situação de aprendizagem para a criança, sobre como duas pessoas se relacionam e podem pensar juntas. O olhar compartilhado que os livros oferecem sobre histórias ficcionais ou textos informativos transforma-se em um potente instrumento de pensamento e sensibilidade para as relações humanas.

Assim, mais do que uma mera proposta, os livros oferecem uma oportunidade de experiências de encontros e de construção de significados compartilhados. Portanto, que os livros saiam dos armários, das caixas, e que se encontrem com os bebês!

Jogos de alfabetização¹

Autor: *Alexsandro da Silva* | Instituição: *Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)* [...]

Os jogos são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira, quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto. Embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos para cumprirem uma finalidade didática. Os jogos de alfabetização se incluem nessa categoria, pois, além de terem um sentido lúdico e propiciarem diversão, são intencionalmente preparados para promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam *o que* a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e *como* ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita.

Dentre os jogos que se prestam especialmente a essa finalidade, alguns podem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo, por exemplo, a reflexão sobre semelhanças sonoras e gráficas entre palavras. Outros podem se voltar mais especificamente para a exploração das relações entre grafemas e fonemas, por meio de atividades como transformar uma palavra em outra, mediante a substituição apenas de sua letra inicial.

Para selecionar os jogos que serão usados em sala de aula, é preciso analisar antes os seus objetivos didáticos, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam. É necessário considerar, ainda, que muitos jogos podem ser adaptados, variando os seus objetivos e o seu nível de complexidade. Em qualquer caso, antes de iniciar o jogo, é fundamental familiarizar os aprendizes com os seus materiais e regras.

Apesar de constituírem importantes recursos didáticos para alfabetizar, porque aliam a diversão e o prazer ao processo de aprendizagem, os jogos não garantem, por si sós, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do professor durante a realização das atividades e a proposição de outras situações de ensino nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas.

Verbetes associados: [Apropriação do sistema de escrita alfabética](#), [Consciência fonológica](#), [Consciência fonológica na alfabetização](#), [Correspondência grafofonêmica](#), [Fonema](#), [Fluência de leitura](#), [Grafema](#)

Referências bibliográficas:

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. et al.(Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A. C. P. et al. (Orgs.). **Jogos de alfabetização**. Brasília/Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.

¹ SILVA, Alexsandro da. Jogos na alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores [on-line]. Belo Horizonte: CEALE-FAE-UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/jogos-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Anexo B - Roteiro de Leitura, Handout e Orientações

ROTEIRO DE LEITURA

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tizuko Morchida Kishimoto

- 1) “As pedagogias subjacentes à educação infantil divergem sobre o tipo de jogo a ser introduzido nas práticas” (p.46). Comente os tipos de jogos que as pedagogias consideram que devem ser introduzidos na prática.
- 2) Hodiernamente, no âmbito das ciências sociais, que tipo de jogo é defendido? (p.46)
- 3) Comente sobre as concepções de brincar abordados nas páginas 46 e 47.
- 4) Comente sobre as experiências lúdicas mencionadas na pág. 48.
- 5) Na perspectiva de Vygotsky como é considerado o jogo?
- 6) Em que ocasião a criança tem oportunidade para explorar como fazer coisas com palavras? Exemplifique e explique. (p.49)
- 7) Comente a sequência de passos observados por Bruner (1983). (p.50)
- 8) Comente o conceito de linguagem na perspectiva de Bruner (1983). (p.50)
- 9) “Os sistemas de signos disponíveis para a criança, particularmente a linguagem, são essenciais para a tomada de consciência”. (KISHIMOTO, 2012, p.50). Reflita e comente.
- 10) No trecho “Em situações de brincadeiras livres, no período de 8 meses a 1 ano e 6 meses, a criança, na manipulação de livros ilustrados, e diálogo com a mãe, começa a atividade de nomear” (p.51). O que é possível perceber?
- 11) Explique como se dá o “diálogo por andaimes”, descrito na página 51 e como se desenvolve a linguagem infantil (p.52)?
- 12) Comente os pressupostos assumidos pela instituição infantil inglesa Penn Green Centre, em Corby. (p.52). E de que maneira a instituição trata o lúdico? Comente e exemplifique.
- 13) Que estratégias a política educativa do Japão utiliza em suas instituições para proporcionar uma experiência significativa no ambiente educativo? Comente.
- 14) Como a construção do conhecimento ocorre, segundo a perspectiva de Vygotsky? E a escrita como é construída? Comente. (p.54)
- 15) Explique como brincar de faz de conta pode contribuir para o letramento. (p.54)
- 16) Segundo Kishimoto, (p.55), o Colégio Pedro V construiu uma pedagogia da infância que integra a abordagem de Projetos de Katz e Chard em seu cotidiano. Comente como essa pedagogia contribui para desenvolver funções psíquicas, segundo a aceção de Vygotsky.
- 17) No Labrinq da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), as crianças brincam em estruturas com água, exploram vários objetos e suportes nessa estrutura. Explique o que acontece nesse processo do brincar.
- 18) Em: “Leavers (2000) aponta um *fluxo na ação, um envolvimento*, quando o sujeito está interessado em algo significativo.” (p.57), explique a relação do interesse da criança no jogo com o letramento.
- 19) No âmbito da linguagem, que jogos podem ser utilizados para uma compreensão expressa da sonoridade das sílabas?
- 20) Kishimoto finaliza o capítulo escrevendo sobre o currículo em espiral de Bruner e como a criança aprende. Explique sobre o currículo em espiral e a como deve ser o caminho para a emergência do letramento.

Handout

Bibliografia base: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de (Orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância . 3. Ed. Ver. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [2005]. P. 45-61.
Principais características do jogo sintetizadas por Fromberg (1987, p36), apud Kishimoto:
simbolismo – representa a realidade e as atitudes; significação – relaciona, substitui ou expressa experiências; atividade – a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado – incorpora motivos e interesses; regrado – sujeito a regras implícitas ou explícitas; episódio – metas desenvolvidas espontaneamente.
Funções do jogo: educativas, terapêuticas, culturais, entre outras, que variam conforme os campos do conhecimento, os contextos culturais, entre outras, que variam conforme os campos do conhecimento, os contextos culturais e os objetivos dos usuários.
Pedagogias da infância e do jogo
Teorias racionalistas propõem o jogo didático sem incluir o contexto social, a diversidade das pessoas e suas experiências.
Pedagogias da infância que valorizam o interesse e as necessidades infantis, a agência, como ação autoiniciada pela criança, e a partilha com protagonistas tendem a criar maior espaço para o brincar.
Pedagogias como a de Froebel inserem, desde o século XIX, brincadeiras interativas de mães com crianças pequenas para desenvolver a linguagem.
Froebel já percebera a capacidade instintiva do ser humano para a linguagem, apontando o caráter inato de representações, como a palavra e o desenho.
Froebel vê a interface entre o biológico e o social na construção da linguagem oral e na emergência da matemática.
É fundamental ressaltar que a construção da linguagem depende da autoatividade da criança e do suporte do adulto em processo interativo, no seio da cultura, que possibilita o nomear situações e objetos de atenção da criança.
Froebel questiona práticas de memorização de números e postula a natureza global da criança que não aprende de forma fragmentada, mas no contexto de seu interesse e sua ação.
O ponto de partida é o lúdico porque o interesse da criança mobiliza a mente infantil, a ação autoiniciada facilita a exploração e propicia o aparecimento da inferência.
Vygotsky (1998) aponta o jogo como a atividade simbólica mais importante da idade infantil, que possibilita a expressão da situação imaginária, fruto de experiências adquiridas pela criança no contexto social. Ao ver a criança como ser ativo e criativo e ao situar a responsabilidade do adulto na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky elimina a dicotomia jogo e educação.
Bruner (1983), influenciado por psicólogos e linguistas, como Vygotsky, Chomsky e Miller, investiga as relações entre o jogo e a linguagem.
Brincadeiras, como peekaboo (esconde-esconde), só existem onde há linguagem. Tais jogos são a primeira ocasião para o uso sistemático da linguagem pela criança. É a oportunidade para explorar como fazer coisas com palavras.
A espécie humana utiliza o jogo para desenvolver a linguagem e suas formas de uso (regras), ou seja, a gramática.
No lúdico, os segmentos de conduta são convertidos a fins não utilitários, sobretudo para sinalização, substituição, variação, etc.
A linguagem é um instrumento essencial para a constituição do pensamento e das relações sociais.
A linguagem, quando usada como representação e como ferramenta de reflexão, possibilita a tomada de consciência, a iniciativa, a comunicação e as relações sociais. O adulto propõe degraus no contexto da interação social para que a criança possa continuar sua ação livre e exploratória (Bruner, 1983, p.282).

O desenvolvimento da consciência da criança é impossível sem o emprego da linguagem no contexto interpessoal.
A linguagem é uma ferramenta plurifuncional que transforma ações da criança e a faz participar da vida intelectual e social que a cerca.
A pesquisa de Ninio e Bruner mostra que a “linguagem é aprendida, não ensinada”, estruturas inatas possibilitam o léxico da criança por meio de sua autoatividade no seio de culturas.
O desenvolvimento da linguagem infantil faz-se pelo jogo. Nos jogos verbais, os bebês combinam palavras, sons e gestos; nas lalações, que são os primórdios de uso de regras, chegam a compreensão da linguagem. São atos que só se manifestam em uma cultura, em contatos interativos.
Vygotsky argumenta: a construção do conhecimento ocorre, primeiro, no plano social e, depois, no individual. A escrita que está no contexto social, ou seja, na sala de atividades, nos nomes e livros, nas áreas de faz de conta, nas tabuletas, nos cartazes, no lar e na sociedade vai sendo construída pela criança, de forma individual e pessoal.
O brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar portfólios ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil.
A introdução do brincar nas pedagogias da infância tem longa história. Froebel, em 1840, introduziu nos jardins de infância dons e ocupações, com atividades orientadas pela jardineira, brinquedos e jogos, como atividades livres, iniciadas pelas crianças. Freinet propõe uma ponte entre o brincar e o trabalho, em suas oficinas e atividades fora da escola. Dewey estabelece a relação entre o brincar e o aprender, ao introduzir áreas de faz de conta e projetos de sala de atividades para que a criança possa trazer os temas da sociedade.
Froebel (1896) e outros anunciam como as poesias e músicas ritmadas, em situações de brincadeiras, contribuem para emergência do letramento.
Leavers (2000) aponta um fluxo na ação, um envolvimento, quando o sujeito está interessado em algo significativo. No brincar, o envolvimento é intenso, a criança não se distrai, despense energia, um clima propício de aprendizagem.
As crianças que desenvolvem projetos de seu interesse gostam de identifica-los. É nesse momento que se compreende que os códigos da escrita são atos de significação (letramento).
A comunicação e a socialização de situações significativas são naturais em contextos em que se respeita a criança. O saber dizer depende do saber-fazer e o saber-escrever, do saber interiorizado. Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos (pelo corpo), icônicos (pelas imagens) e simbólicos (pelo significado). É esse processo que leva ao letramento.
Na obra <i>A cultura da educação</i> , Bruner (2001) mostra como as histórias infantis, narradas pelos adultos e, depois, pelas crianças, passam a ser os “textos” expressos na forma sonora, gráfica ou simbólica.
No âmbito da linguagem, parlendas, trava-línguas e brincadeiras de formar palavras e criar textos expressam sonoridade das sílabas e o saber-fazer necessário para a compreensão das regras e recriação dos textos. A estética está presente na sonoridade e ocupação dos espaços.
Brincar, desenhar e escrever as brincadeiras que conhece ou que pesquisou são formas de estimular o letramento. Brincar de registrar suas histórias suas histórias, redigir bilhetes, construir livros, mapas de tempos e de presença, denominar seus projetos, consultar livros e preencher fichas de empréstimos de livros são exemplos de situações que valorizam a emergência da linguagem.
É preciso que os professores tenham concepção sobre a criança como ser ativo e construtor de conhecimento, que saibam como dar suporte no momento adequado e condições para observá-la e acompanhá-la em seus projetos, além de uma estrutura que possibilite tais atividades.
Aprender pela experiência, pelo fazer, pela indução e, depois, caminhar para a dedução é o que Bruner sugere em seu currículo em espiral, que objetiva a compreensão pela experiência do cotidiano, que é local, intransferível para outras situações de maior generalidade.
Em síntese, o caminho para a emergência do letramento requer experiências que subsidiem o fazer, que criem as condições para o falar, para a expressão gráfica e simbólica.

ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE AVALIATIVA DO MATERIAL LÚDICO

Atividade desenvolvida e apresentada em trios ou quartetos.

Data da apresentação e entrega do roteiro da atividade: **05 de novembro.**

Tempo para cada trio/quarteto apresentar o material desenvolvido: **10 minutos.**

Sugestão: Expor o material nas escolas que as alunas são estagiárias e também no IEE

I ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL LÚDICO

- ☆ As atividades deverão ter por parâmetro os vídeos, leituras e exemplares apresentados nas aulas de 24 de setembro a 08 de outubro e atividades de leitura extraclasse.
- ☆ O material lúdico pode ser: brincadeiras, jogos ou livro brinquedo.
- ☆ Para desenvolver o material, pense em:
 1. De que modo ele pode contribuir para a consciência fonológica e na aquisição da língua escrita no processo de alfabetização?
 2. O material respeita a singularidade da criança na fase da infância para que, assim, ela consiga prosseguir em seu processo de aprendizagem emancipadora?
 3. Para qual faixa etária será aplicado?
 4. Quais as regras para a realização da brincadeira (parlenda, cantigas, etc.) ou jogo em sala de aula?
 5. A brincadeira/jogo/livro auxilia na aquisição da consciência fonológica e no desenvolvimento da linguagem?

II – Roteiro da atividade

Nome das alunas do Grupo:
Roteiro da Atividade
Tema do Lúdico:
Faixa etária:
Local:
Atividade:
Material/peças:
Descrição da atividade/Como brincar/passos:
Desenvolvimento da Atividade:

III CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

- ☆ Adequação ao proposto para a atividade lúdica;
- ☆ Contribui para a aprendizagem da modalidade escrita da língua (Se a brincadeira/jogo/livro apresentado é uma atividade que auxilia na aquisição da consciência fonológica e no desenvolvimento da linguagem);
- ☆ Demonstração do conhecimento/conteúdos abordados em aula;
- ☆ Organização;
- ☆ Iniciativa;
- ☆ Interação do grupo;
- ☆ Qualidade e Criatividade das atividades apresentadas;
- ☆ Frequência nas aulas para a preparação da atividade;
- ☆ Pontualidade;
- ☆ A apresentação e o material atende aos itens que compõe as estratégias para o desenvolvimento do material;
- ☆ O tempo de apresentação foi obedecido conforme estabelecido;
- ☆ O roteiro foi atendido;
- ☆ Clareza e a coerência na apresentação;
- ☆ Respeito à fala das colegas.

Plano de aula 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

PLANO DE AULA

I IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Instituto Estadual de Educação (IEE)

DISCIPLINA: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento.

PROFESSORES: Douglas e Silvia

ANO: 4º ano do Magistério

TURMA: 451

CARGA HORÁRIA: 2h40

DATA: 08 e 22 de outubro

II TEMA

O lúdico e as concepções de linguagem/alfabetização para a educação infantil e educação básica anos iniciais.

III OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o projeto.

3.1 OBJETIVO GERAL

Ampliar o conhecimento de atividades lúdicas que auxiliam na aquisição da língua escrita.

Oportunizar uma discussão acerca das diferentes concepções que norteiam, a alfabetização, objetivando a identificação dos paradigmas que sustentam essas concepções e verificando as implicações de tais paradigmas para a prática alfabetizadora.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico é a mola propulsora do mesmo, por isso detalhamos abaixo os objetivos específicos, ou seja, os resultados que pretendemos alcançar e as competências que queremos desenvolver nas alunas.

- A. Aplicar os conhecimentos sobre brincadeira e concepção de linguagem/alfabetização no planejamento e elaboração de livros brinquedos como recurso didático a fim de fomentar a aquisição da língua escrita e da consciência fonológica;
- B. Reconhecer as diferenças entre os variados métodos de alfabetização;
- C. Problematizar as concepções de linguagem e sujeito;
- D. Debater os textos propostos buscando, por meio da interação, a troca e ampliação do conhecimento;
- E. Socializar ideias (Atitudinal);
- F. Finalizar a elaboração da atividade lúdica.

IV CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS ABORDADOS

Aplicação do conhecimento sobre as diferentes atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas com as crianças na educação infantil e básica nos anos iniciais.

Concepções que norteiam, a alfabetização, objetivando a identificação dos paradigmas que sustentam essas concepções e verificando as implicações de tais paradigmas para a prática alfabetizadora.

V METODOLOGIA

As aulas serão ministradas com apoio de recursos audiovisuais e textos diversos, através de: (i) aula expositiva-dialogada e interativas para a ampliação do conhecimento em novos conteúdos; (ii) leitura de textos com estudo dirigido; (iii) trabalhos em grupos para o desenvolvimento do espírito de cooperação; (iv) debates; (v) roda de conversa. Em seguida detalhamos as etapas previstas da seguinte maneira:

Aula 5 e 6 : Segunda-feira – 08 de outubro (duas aulas)

1. Retomada da aula anterior, iniciando com a discussão do texto *Poesia Infantil* (MACHADO, 2014), cuja leitura foi solicitada como extraclasse.

2. Leitura em voz alta reflexão sobre o texto *A poesia: o atalho linguístico da brincadeira* (LÓPEZ, 2016).
3. Roda de conversa sobre os dois textos.
4. Vídeo Alfabetização: escrevendo com lenga-lenga
5. Vídeo *7 atividades para Alfabetização - Incríveis ideias*, de Taise Agostini.
6. Exposição dos exemplares de livros brinquedos, atividades e jogos.
7. Apresentação e orientação da proposta avaliativa produção de uma atividade lúdica que auxilie na aquisição da língua escrita e do processo de alfabetização. A turma deverá ser dividida em trios ou quartetos.
8. Momento para as alunas se organizarem em trios e iniciarem o planejamento da produção da atividade lúdica, sendo os grupos orientados pelos estagiários.
9. Extraclasse – Iniciar o desenvolvimento da atividade lúdica
10. Lembrete para os estudantes: 29.10 - Atividade avaliativa Júri Simulado.

Aula 7 e 8 - Segunda-feira - 22 de outubro (duas aulas)

1. Retomada da aula anterior.
2. Realização de dinâmica, partindo dos conhecimentos prévios sobre: O que é linguagem; considerando a Proposta Curricular de Santa Catarina e definições de linguagem. Essa atividade será dividida em três partes:

Parte 1 - As alunas se reunirão em grupos e cada grupo receberá uma folha A3 para escreverem o que elas entendem por linguagem. Em seguida, cada grupo socializará com o resto da turma o conteúdo escrito em sua folha A3.

Parte 2 - Cada grupo receberá tiras de papéis contendo excertos teóricos com definições sobre o conceito de linguagem.

Parte 3 - Reescrita - As alunas reescreverão sua definição de linguagem.
3. Apresentação em *powerpoint*, sendo um momento expositivo-dialogado sobre o texto capítulo 3.1 *Concepção de Língua Subjacentes aos Distintos Métodos de Alfabetização. Porto de Passagem: A Alfabetização como processo de apropriação da modalidade escrita da Língua para os usos sociais* (Barbosa ,2014, p.88 a 96).
4. Será escrito no quadro um lembrete para as alunas, conforme segue: 29 de outubro Atividade Avaliativa 1 - Juri Simulado sobre as metodologias de alfabetização

VI RECURSO(S) DIDÁTICO(S)

- ❑ Cópia impressas
- ❑ Datashow;
- ❑ Pen drive;
- ❑ Quadro

VII AVALIAÇÃO

As alunas serão avaliadas pelas suas exposições orais nas suas argumentações sobre o texto durante a dinâmica do júri simulado. Durante a socialização, será avaliada também, a clareza e a coerência na apresentação, e o respeito à fala dos colegas.

VIII REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. R. A. A dimensão componencial da língua escrita e suas implicações. In: _____. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético em classes de orientação teórico-metodológica fundada no pensamento de Emília Ferreiro. 2010. 198 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Portugueses) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. p. 24-45.
- _____. Porto de passagem: a alfabetização como processo de apropriação da modalidade escrita da língua para os usos sociais. In: _____. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar**: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. 2014. 450p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. p. 85-116.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A poesia: o atalho linguístico da brincadeira**. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).
- 7 ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO - INCRÍVEIS IDEIAS. Taise Agostini. **YouTube**. 08 Jun. 2018. 6min.41s.). Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=f9uvKlzEo7I>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10 - MARA ELIZABETH MANSANI. Nova Escola. **Youtube**. 28 out. 2014. 3min35s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3L2ipnn9qaY>>. Acesso em: 07 de out. 2018.

IX CRONOGRAMA

Aula 5 e 6 : Segunda-feira – 08 de outubro (duas aulas)

ATIVIDADES	TEMPO
Retomada da aula anterior, iniciando com a discussão do texto <i>Poesia Infantil</i> (MACHADO, 2014), cuja leitura foi solicitada como extraclasse.	10 min
Leitura e reflexão sobre o texto <i>A poesia: o atalho linguístico do texto da brincadeira</i> (LOPEZ, 2016) realizada pelos alunos em voz alta.	15 min
Realização de uma roda de conversa sobre os dois textos	15 min
Exibição dos Vídeos: <i>Alfabetização: escrevendo com lenga-lenga e 7 atividades para Alfabetização - Incríveis ideias</i> .	10 min
Mostrar os exemplares de livros brinquedos, brincadeiras e jogos que contribuem para aquisição da língua escrita.	10 min
Apresentação e orientação da proposta avaliativa referente à atividade lúdica.	10 min
Momento para as alunas se organizarem em trios e iniciarem o planejamento da produção da atividade lúdica, sendo os grupos orientados pelos estagiários.	10 min

Aula 7 e 8 - Segunda-feira - 22 de outubro (duas aulas)

ATIVIDADES	TEMPO
Retomar o assunto da aula anterior	05 min
Realização de dinâmica, partindo dos conhecimentos prévios das alunas sobre: O que é linguagem; considerando a Proposta Curricular de Santa Catarina e definições de linguagem.	25 min

<p>Parte 1 - As alunas se reunirão em grupos e cada grupo receberá uma folha A3 para escreverem o que elas entendem por linguagem. Em seguida, cada grupo socializará com o resto da turma o conteúdo escrito em sua folha A3.</p> <p>Parte 2 - Cada grupo receberá tiras de papéis contendo excertos teóricos com definições sobre o conceito de linguagem.</p> <p>Parte 3 - Reescrita - As alunas reescreverão sua definição de linguagem.</p>	
<p>Apresentação em <i>powerpoint</i>, sendo um momento expositivo-dialogado sobre o texto capítulo 3.1 <i>Concepção de Língua Subjacentes aos Distintos Métodos de Alfabetização. Porto de Passagem: A Alfabetização como processo de apropriação da modalidade escrita da Língua para os usos sociais</i> (Barbosa ,2014, p.88 a 96).</p>	25 min
<p>Roda de Conversa sobre o texto apresentado</p>	23 min
<p>Será escrito no quadro um lembrete para as alunas, conforme segue: 29 de outubro Atividade Avaliativa 1 - Júri Simulado sobre as metodologias de alfabetização.</p>	02 min

XI ANEXOS

Anexo A - Vídeos da Aula 5 e 6



Prêmio Educador Nota 10 - Mara Elizabeth Mansani



7 ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO - INCRÍVEIS IDEIAS

Anexo B - Textos

Poesia infantil¹

Autor: *Maria Zélia Versiani Machado* | **Instituição:** *Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG [...]*

Poesia e infância se confundem. No famoso texto “A Educação do ser poético”, Drummond pergunta ao leitor: *Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?* Em uma das passagens do ‘clássico’ “Homo Ludens”, Huizinga coloca lado a lado o poeta e a criança. Para ele, o adulto precisaria de uma espécie de capa mágica, com a qual resgataria a sua alma de criança, para compreender a poesia. Por meio do jogo com as palavras, segundo ele, a linguagem poética se manifesta, transgredindo modelos de linguagem ditados pela vida cotidiana.

As brincadeiras infantis mostram o gosto especial pelos ritmos, pela musicalidade, pelas repetições, pelas aliterações – repetição de sons consonantais idênticos ou semelhantes nos versos –, pelas assonâncias – repetição de sons vocálicos nos versos –, pelas onomatopeias – figura de linguagem que busca reproduzir ou imitar os sons daquilo que representa. Esses recursos lúdicos e expressivos, organizados em versos, se materializam em gêneros como quadrinhas – estrofes de quatro versos, geralmente de sete sílabas, fáceis de decorar –, acalantos – cantigas de ninar –, lengalengas – cantilenas com repetições de palavras e expressões que favorecem a memorização –, cantigas de roda, parlendas – fórmulas recitadas em brincadeiras de crianças –, trava-línguas – brincadeiras com palavras de difícil articulação que exploram as rimas –, adivinhas – charadas, conhecidas popularmente como “o que é, o que é”, que propõem um desafio de adivinhação –, e outras manifestações da linguagem, que evidenciam a aproximação entre o espírito lúdico da criança e os elementos poéticos.

A poesia, para qualquer idade, subverte esquemas linguísticos habituais e amplia as possibilidades de uso da linguagem. Com a *poesia infantil*, não seria diferente. Maria da Glória Bordini, em importante estudo sobre a *poesia infantil*, analisa essa ampliação ou alargamento de mundo que a poesia propicia à criança, quando diz que “em contato com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a distanciam de seu ambiente familiar, linguístico e social. Todavia, a configuração eminentemente ordenadora dos estímulos do mundo poético (os ritmos, a criação de vínculos entre objetos isolados) garante que esse deslocamento se processe num clima de segurança, em que o incomum produz prazer e não temor”.

A *poesia infantil* na escola pode ser explorada tanto na sua modalidade oral como na escrita, e também nos trânsitos que existem entre elas. Hoje, muitos poetas que escrevem para crianças buscam na tradição oral a sua fonte de inspiração. Considera-se ainda o fato de que, no conjunto da produção literária escrita para crianças, a poesia – ou seja, o texto organizado em forma de versos rimados ou não – é muito usada também para contar histórias como as dos contos maravilhosos, dos contos populares, entre outras narrativas.

Verbetes associados: [Bebetecas \(bibliotecas para a primeira infância\)](#), [Experiência estética literária](#), [Gêneros literários para crianças](#), [Leitura literária](#), [Letramento Literário](#), [Literatura infantil](#), [Literatura oral](#), [Modos de ler na infância](#)

Referências

ANDRADE, C. D. de. **A educação do ser poético**. São Paulo: Arte e Educação, 1974

BORDINI, M. G. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹ MACHADO, M. Z. V. Poesia infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores [\[on-line\]](#). Belo Horizonte: CEALE-FAE-UFMG, 2014.

A poesia: o atalho linguístico da brincadeira¹

Ao abordar como temas desta unidade a leitura e a brincadeira, parece-nos necessário dedicar alguns parágrafos para pensar sobre a importância da poesia na primeira infância. Fazer poesia significa brincar com as palavras, com a repetição dos sons, com a rima, com a métrica, com a transposição, a memória e o prazer sonoro. Com a poesia, a criança pode entrar na língua sem esforço, uma vez que o ato poético é a coisa mais lúdica da linguagem. A poesia é o atalho linguístico por excelência, afirma o poeta mexicano Fabio Morábito (2014).

Quando nos debruçamos sobre a origem da palavra “poesia”, encontramos a palavra grega *poiein*, que significa precisamente “fazer-criar”. Para os bebês e para os seres humanos em geral, talvez seja necessário atualmente voltar a encontrar na poesia a voz existente antes da língua. Tudo isso porque foi na linguagem poética que a criança recebeu seus primeiros banhos de palavras, como já vimos neste caderno, ao conversarmos sobre as cantigas de ninar. A criança sabe, como ninguém, o que é essa coisa de “entrar em poesia”, como diz Georges Jean (2007), estado no qual a função não está reduzida à comunicação da informação, mas sim, principalmente, à brincadeira e à metáfora.

Caranguejo

Caranguejo não é peixe,
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré
Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé,
Roda, roda, roda,
Caranguejo peixe é

A poesia para crianças faz uso de todos os recursos específicos do gênero e se destaca em muitas ocasiões pelo seu caráter humorístico, pelas hipérboles ou exageros, pelas resoluções hilariantes, pela repetição. Para todas as crianças, inclusive para os bebês, é muito prazeroso mergulhar dentro da poesia disparatada, nesses jogos do sem sentido que lhes permitem um descanso em relação à necessidade de se adequar às regras do mundo, aos

códigos de realidade, que muitas vezes as expõem a frustrações difíceis de tolerar e que podem ser sublimadas na brincadeira e na literatura.

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada.
O cravo salu ferido,
E a rosa, despedaçada.

A poesia constitui, talvez, a forma mais abstrata da linguagem. Vejam que paradoxo! as crianças começam a se relacionar com a linguagem a partir da sua forma mais complexa. Mas aquilo que é complexo dessa abstração para elas é alcançável, porque sua subjetividade, sua base emocional, permite-lhes construir significados e amarrar significantes, ali onde os adultos somente podem replicar os existentes. Se a experiência de linguagem da primeira infância está atravessada pela poesia, a capacidade de “fazer coisas com palavras” cresce consideravelmente, e já sabemos o quão intensa é a relação entre fala, linguagem e pensamento. Vigotski nos ensinou muito sobre isso, como vimos na Unidade 2 deste caderno.

O cravo ficou doente,
A rosa foi visitar,
O cravo teve um desmaio,
E a rosa pôs-se a chorar.

Fazer poesia, transmitir poesia, brincar na poesia habilitam um devir mais pleno de linguagem, de capacidade lúdica, de possibilidade de fantasias. É nesse sentido que é vital pensarmos em experiências de leitura em que a poesia ocupe um lugar central. A isso voltaremos algumas páginas mais adiante.

Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé,
Roda, roda, roda,
Caranguejo pelxe é

Se retornarmos ao início desta unidade, poderemos observar o caminho realizado desde os primeiros jogos (com a mãe, o pai, as professoras) que acompanham os bebês ao longo da vida cotidiana (comer, dormir) até a vida imaginativa. Com o aviãozinho imaginário nasce o poema; com o olhar compartilhado do passarinho até a narração e a descoberta estética; na poesia estão o ritmo e o excesso não funcional da língua; em todas as cenas o jogo é protagonista. Vimos, com clareza, como se enlaçam a arte, a literatura e o jogo na tarefa de educar, se os adultos que acompanham a criança estão dispostos a esse diálogo afetivo e poético.

100

† Excerto das páginas 99-101 do seguinte texto: LÓPEZ, M. E. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Bebês como leitores e autores*. 1. ed. Brasília: MEC-SEB, 2016. v. 5, p. 85-115. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil)

Excerto das páginas 88 a 96 do seguinte texto: BARBOSA, M. L. R. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar**: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. 2014. 450p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://ufsc.academia.edu/MariaLuizaRosaBarbosa>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA SUBJACENTES AOS DISTINTOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nosso foco, nesta seção, é a *dimensão metodológica da alfabetização* e, mais especificamente, *concepções de língua* sob as quais parecem se assentar os distintos *métodos de alfabetização*. Primeiramente, apresentamos linhas gerais da *dimensão metodológica*, seguida de uma exposição acerca de tais *concepções de língua* que entendemos estarem subjacentes aos *métodos*; e, por fim, breves remissões ao pensamento de Emília Ferreiro que propôs a *desmetodização*.

No que concerne à *dimensão metodológica*, Cagliari (2008, p. 112)⁹⁷ pontua que, com o advento do sistema alfabético, a escrita “[...] foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral [...]”, surgiu a necessidade de se criarem formas sistematizadas para o seu ensino. Desenvolveram-se, em vista disso, *métodos* para se ensinar a ler e a escrever: *os métodos de alfabetização*. Frade (2007), acerca dessa questão, destaca que a própria história permite que situemos

[...] a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber (FRADÉ, 2007, p.22).

⁹⁷ Distinguimo-nos epistemologicamente deste autor; logo, a menção a ele limita-se a essa breve historicização.

Notemos, todavia, que a escola é o espaço em cujo interior se entrecruzam não apenas as *metodologias de alfabetização*, mas também outras relativas à própria organização do ambiente escolar e às distintas bases conceituais que estruturam o seu *fazer* (FRADÉ, 2007). Ainda no que tange às características das diferentes *metodologias de alfabetização*, é relevante pontuarmos que elas

[...] evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada⁹⁸; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e seus processos de aquisição” (BARBOSA, 1994, p. 45).

Importa, ainda, o registro de que a *alfabetização* – marcada historicamente por consensos, dissensos e tensões – apresenta, ao longo dos anos, duas vertentes distintas no que concerne a seus métodos: (i) aqueles cujo foco incide sobre as *correspondências fonográficas*; e (ii) métodos que enfocam a *compreensão*. Apesar de terem o *ensino da escrita* como conteúdo, “[...] diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam” (FRADÉ, 2007, p. 22).

É possível, então, afirmarmos que, desde os primórdios, os “[...] métodos de alfabetização já trazem embutid[a] uma concepção de como se chegar à decifração da escrita e, portanto, à leitura posteriormente” (MASSINI-CAGLIARI⁹⁹, 2001, p. 116). Morais (1996, p. 261)¹⁰⁰, em contrapartida, enfatiza que, historicamente, há um embate entre “[...] duas concepções: de um lado, insiste-se na aprendizagem do código (*code emphasis*) e, de outro, na linguagem global (*whole language*)¹⁰¹.

⁹⁸ Entendemos que o autor se refere a letramento na esfera escolar.

⁹⁹ Também aqui, marcamos nossa distinção epistemológica em relação a essa autora; a menção a ela limita-se a essa passagem.

¹⁰⁰ Trata-se, aqui mais marcadamente, de outra perspectiva teórico-epistemológica; logo, registramos que nosso compartilhamento com esse autor limita-se ao conteúdo citado.

¹⁰¹ *Whole-language* – aprendizagem das modalidades oral e escrita e da leitura por meio da compreensão global do significado (do todo para as partes – método analítico). Essa abordagem “[...] propõe o ensino direto das

ANEXO C - Apresentação Powerpoint



Concepções de linguagem subjacentes aos distintos métodos de alfabetização

(BARBOSA, 2014, p. 88-96)

Questionamentos sobre as abordagens sintéticas e analíticas

Em que **concepções de língua** se assentam os **diferentes métodos de alfabetização** ?

O que são os **métodos sintéticos** e qual é a **concepção de língua** em que parecem se assentar?

O que são os **métodos analíticos** e qual é a **concepção de língua** em que parecem se ancorar?

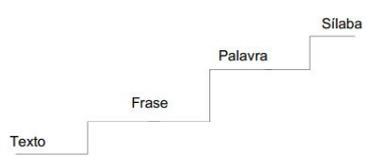
História da alfabetização no Brasil

Até final da década de 1970

Alternância entre as metodologias sintéticas e analíticas

Metodologias de alfabetização

Método Analítico



Analíticas

Do complexo para o simples...

Palavração Inicia-se o ensino com palavras, que depois são divididas em sílabas e letras.	Sentencição Inicia-se com sentenças inteiras, que são divididas em palavras, e estas, em sílabas e letras.
Historietas Inicia-se com histórias completas para depois se orientar a atenção para sentenças, palavras, sílabas, letras.	Global Ênfase imediata no reconhecimento de palavras ou sentenças inteiras.

Concepção de linguagem subjacente aos métodos analíticos

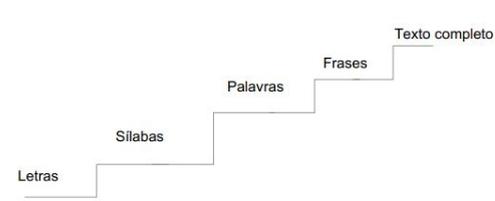
- A língua é concebida como instrumento de comunicação.
- Entendimento de que o código se estrutura com base na **combinação de signos** cuja função é possibilitar a transmissão de determinada mensagem de um emissor a um receptor.

Método Analítico

Perspectiva funcionalista

"[...] a estrutura sintática da frase é em parte determinada pela função comunicativa dos vários constituintes e pelo modo como eles se relacionam com o contexto do enunciado."
(WEEDWOOD, 2002, p. 143)

Método sintético



Plano de aula 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

PLANO DE AULA

I IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Instituto Estadual de Educação (IEE)

DISCIPLINA: Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento.

PROFESSORES: Douglas e Silvia

ANO: 4º ano do Magistério

TURMA: 451

CARGA HORÁRIA: 2h40min

DATA: 29 de outubro e 05 de novembro

II TEMA

O lúdico na educação infantil e na educação básica anos iniciais: brinquedos, brincadeiras e jogos contribuindo para a aquisição da língua escrita.

III OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o projeto.

3.1 OBJETIVO GERAL

Oportunizar a prática do conhecimento sobre atividades lúdicas que poderão ser usadas na aquisição da língua escrita.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico é a mola propulsora do mesmo, por isso detalhamos abaixo os objetivos específicos, ou seja, os resultados que pretendemos alcançar e as competências que queremos desenvolver nas alunas.

- A. Compartilhar com a turma a os conhecimentos apreendidos através da apresentação de atividades lúdicas para as crianças;
- B. Expressar com clareza, objetividade e coerência na apresentação oral da reportagem escolhida como tarefa de casa;
- C. Atribuir sentido à fala do outro pela escuta atenta e ativa dos trabalhos a serem apresentadas pelos colegas, demonstrando atitudes de respeito ao dizer do outro;
- D. Socializar ideias, experiências e as atividades produzidas, reconhecendo-se como o sujeito-autor (atitudinal);
- E. Apresentar uma atividade lúdica (procedimental/atitudinal).

IV CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS ABORDADOS

Aplicação do conhecimento sobre as diferentes atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas com as crianças na educação infantil.

V METODOLOGIA

As aulas serão ministradas com apoio de recursos audiovisuais e textos diversos, através de: (i) aula expositiva-dialogada e interativas para a ampliação do conhecimento em novos conteúdos; (ii) leitura de textos com estudo dirigido; (iii) trabalhos em grupos para o desenvolvimento do espírito de cooperação; (iv) debates; (v) roda de conversa. Em seguida detalhamos as etapas previstas da seguinte maneira:

Aula 9 e 10 - Segunda-feira - 29 de outubro

1. Retomada do assunto da aula anterior.
2. Planejamento dos grupos para a dinâmica do Juri simulado. A turma será dividida em cinco grupos para a participação dessa atividade, sendo quatro grupos de defesa e acusação e um grupo de jurado. O quarto grupo fará os registros sobre as defesas de cada grupo e apresentará justificativa para escolha da melhor argumentação.

3. Júri simulado - A dinâmica dessa atividade será sobre o excerto do texto *Metodologias de alfabetização: uma discussão sobre o encaminhamento escolar da apropriação da modalidade escrita da criança*. (Barbosa, 2010, p.48 a 54).
4. Planejamento dos Jurados após o final das apresentações dos grupos para reunião de consenso e tomada de decisões.
5. Apresentação final será realizada pelo grupo de jurados.

Aula 11 e 12 –Segunda-feira – 05 de novembro

Apresentação das atividades lúdicas desenvolvidas por cada grupo;

2º Socialização dos conhecimentos apreendidos.

VI RECURSO(S) DIDÁTICO(S)

- Quadro branco e pincel atômico;
- Datashow.

VII AVALIAÇÃO

As alunas serão avaliadas pela adequação dos trabalhos com as concepções de linguagem estudadas em sala. Durante a socialização, será avaliada também, a clareza e a coerência na apresentação, e o respeito à fala dos colegas. Nota de 0 a 10, conforme tabela com cinco critérios.

VIII REFERÊNCIAS

IX CRONOGRAMA

Aulas 9 e 10 - Segunda-feira - 29 de outubro (2 aulas)

ATIVIDADES	TEMPO
Retomada da aula anterior	04min
Divisão da turma em grupos para o Júri simulado. A turma será dividida em três grupos, sendo um grupo de defesa do método analítico, um grupo de defesa do método sintético e um grupo de jurados. Cada grupo receberá o texto sobre as metodologias de alfabetização e orientações para leitura e planejamento.	02 min
Planejamento dos grupos para o Júri simulado (leitura e planejamento)	25 min

Júri simulado sobre o excerto do texto de BARBOSA, M. L. R. A alfabetização: uma discussão sobre concepções teórico metodológicas no ensino e na aprendizagem da língua escrita na escola. 1º) Argumento de acusação (2 min) 2º) Argumento de defesa (2 min) 3º) Réplica (1 min) 4º) Tréplica (1 min) Cada grupo fará uma acusação o outro grupo. Juiz - Dirige e coordena o andamento do júri (papel do professor). A ordem será definida por sorteio.	19 min
Planejamento dos Jurados após o final das apresentações dos grupos - Reunião de consenso e tomada de decisão.	08 min
Apresentação da decisão Final pelo grupo de jurados	03 min
Momento disponibilizado para os alunos finalizarem o planejamento da produção da atividade lúdica para apresentação em 05.11	19 min

Aulas 11 e 12 - Segunda-feira - 05 de novembro

ATIVIDADES	TEMPO
Apresentação das atividades lúdicas desenvolvidas por cada grupo	1h20min

XI ANEXOS

Plano de aula 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

PLANO DE AULA

I IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Instituto Estadual de Educação (IEE)

DISCIPLINA: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento.

PROFESSORES: Douglas e Silvia

ANO: 4º ano do Magistério

CARGA HORÁRIA: 1h20min

TURMA: 451

DATA: 12 e 19 de novembro

II TEMA

Variação linguística na aquisição da linguagem.

III OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o projeto.

3.1 OBJETIVO GERAL

Aprofundar os conhecimentos sobre variação linguística para o ensino da língua escrita. Refletir sobre os recursos expressivos e linguísticos empregados nas etapas de processo de aquisição da escrita.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico é a mola propulsora do mesmo, por isso detalhamos abaixo os objetivos específicos, ou seja, os resultados que pretendemos alcançar e as competências que queremos desenvolver nas alunas.

- A. Apropriar-se do conhecimento sobre variação linguística;
- B. Refletir sobre as variações da língua;
- C. Valorizar as diferenças linguísticas;
- D. Reconhecer a importância de adequação da linguagem em diferentes contextos sociais;
- E. Usar a linguagem com autonomia e sem preconceito;
- F. Socializar os conhecimentos apreendidos (Atitudinal);
- G. Demonstrar posicionamento crítico a respeito do tema escolhido no exercício da escrita da reportagem.
- H. Produzir um texto, coeso coerente, de maneira que selecione, relacione e organize fatos e opiniões sobre o tema abordado;

IV CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS ABORDADOS

- Variação linguística: língua escrita e língua falada;
- Análise dos elementos discursivos e composicionais: diferentes opiniões sobre o tema,

marcas das diferentes falas, recursos adicionais como imagens, entrevistas, entre outros.

V METODOLOGIA

As aulas serão ministradas com apoio de recursos audiovisuais e textos diversos, através de: (i) aula expositiva-dialogada e interativas para a ampliação do conhecimento em novos conteúdos; (ii) leitura de textos com estudo dirigido; (iii) trabalhos em grupos para o desenvolvimento do espírito de cooperação; (iv) debates; (v) roda de conversa. Em seguida detalhamos as etapas previstas da seguinte maneira:

Aula 13 e 14 - Segunda-feira – 12 de novembro

1º Retomada do assunto dialogado na aula anterior.

2º Leitura do texto: *A importância do Conhecimento da Variação Linguística*, de Vera Lúcia Anunciação Costa.

3º Apresentação do filme O Incrível rapaz que comia livros (duração: 03:47) para ampliação de conhecimento das alunas sobre a influência da variação linguística na aquisição da linguagem e preconceito linguístico. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nmS2PTp8Xls>.

4º As alunas apresentaram a pesquisa sobre variação linguística.

5º Diálogo sobre o filme assistido e a pesquisa que as alunas realizaram sobre diversidade linguística para discussão em uma roda de conversa.

6º Solicitar que realizem uma pesquisa sobre o dialeto florianopolitano, gaúcho, mineiro, caipira, carioca, etc) e trazerem para a próxima aula.

Aula 15 e 16 - Segunda-feira - 19 de novembro

1º Retomada do assunto dialogado na aula anterior.

2º Apresentação dos materiais sobre variação linguística, trazido pela alunas.

3º Produção textual. gênero dissertação-argumentativa sobre diversidade linguística, tendo como o texto trabalhado na aula anterior e a pesquisa do dialeto apresentada por elas.

VI RECURSO(S) DIDÁTICO(S)

- ❑ Cópias do texto impressas

- ❑ Datashow
- ❑ Quadro

VII AVALIAÇÃO

As alunas serão avaliadas pelas suas exposições orais nos diálogos durante as aulas; durante a socialização, será avaliada também, a clareza e a coerência na apresentação, e o respeito à fala dos colega e pela produção textual dissertação-argumentativa.

VIII REFERÊNCIAS

COSTA Vera Lúcia Anunciação. *A importância do Conhecimento da Variação Linguística*. revista Educar, n.12. Curitiba: Editora da UFBR, 1996.

O Incrível rapaz que comia livros. Produção e direção: Oliver Jeffers. Brasil: Filmes do YouTube, 2018. 1 vídeo (3:47 min), son., color. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nmS2PTp8Xls>>. Acesso em: 10 set. 2018.

IX CRONOGRAMA

Aula 13 e 14 - Segunda-feira – 12 de novembro

ATIVIDADES	TEMPO
Retomada do conteúdo Concepção de Linguagem e alfabetização ee esclarecimento de dúvidas.	20 min
Leitura do Texto: <i>A importância do Conhecimento da Variação Linguística</i> , de Vera Lúcia Anunciação Costa.	25 min
Apresentação do filme O Incrível rapaz que comia livros (duração: 03:47) para ampliação de conhecimento das alunas sobre a influência da variação linguística na aquisição da linguagem e preconceito linguístico. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nmS2PTp8Xls .	05 min
Debate e análise do texto lido <i>A importância do Conhecimento da Variação Linguística</i> , de Vera Lúcia Anunciação Costa e o filme.	40 min
Atividade Extraclasse: Solicitar que realizem uma pesquisa sobre o dialeto florianopolitano, gaúcho, mineiro, caipira, carioca, etc). Entregar roteiro direcionado para essa atividade.	10 min

Aula 15 e 16 - Segunda-feira - 19 de novembro

ATIVIDADES	TEMPO
Retomada do assunto da aula anterior.	10 min
Apresentação da pesquisa sobre variação linguística realizada por cada aluna.	30 min
Produção textual. gênero dissertação-argumentativa sobre diversidade linguística, tendo como o texto trabalhado na aula anterior e a pesquisa do dialeto apresentada por elas.	60 min

X ANEXOS

Anexo A - Texto

Anexo B - Vídeo

A importância do conhecimento da variação lingüística

Vera Lúcia Anuniação Costa*

A língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca pára. Ou seja, a mudança lingüística é universal, contínua, gradual e dinâmica, embora apresente considerável regularidade.

A crença em uma língua estática e imutável está ligada principalmente à normatividade da gramática tradicional, que remonta à Grécia Antiga, numa época em que os estudiosos estavam interessados principalmente em explicar a linguagem usada nos textos dos autores clássicos e em preservar a língua grega da “corrupção” e do “mau uso”. A língua escrita – especialmente a dos clássicos – era tão valorizada que era considerada mais pura, mais bonita e mais correta do que qualquer outro tipo de linguagem.

A lingüística moderna, no entanto, prioriza a língua falada em relação à língua escrita por vários motivos, dentre eles pelo fato de que todas as sociedades humanas conhecidas possuem a capacidade da fala, mas nem todas possuem a escrita.

Analisando a nossa própria sociedade, podemos concluir que a escrita pertence a poucos, uma vez que grande parte da população brasileira é constituída por analfabetos ou semi-analfabetos e que mesmo os que tiveram acesso à escola não a usam muito.

Além da língua falada ser mais utilizada do que a escrita e atingir

* Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal do Paraná.



O Incrível Rapaz Que Comia Livros

Plano de aula 5



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

PLANO DE AULA

I IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Instituto Estadual de Educação (IEE)

DISCIPLINA: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento.

PROFESSORES: Douglas e Silvia

ANO: 4º ano do Magistério

TURMA: 451

II TEMA

Varição linguística e implicações no processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua .

III OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o projeto.

3.1 OBJETIVO GERAL

Aprofundar os conhecimentos sobre variação linguística para o ensino da língua escrita e refletir sobre os recursos expressivos e linguísticos empregados nas etapas de processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico é a mola propulsora do mesmo, por isso detalhamos abaixo os objetivos específicos, ou seja, os resultados que pretendemos alcançar e as competências que queremos desenvolver nas alunas.

- A. Variação linguística: língua escrita e língua falada;
- B. Análise dos elementos discursivos e composicionais: diferentes opiniões sobre o tema, marcas das diferentes falas, recursos adicionais como imagens, entrevistas, entre outros.

IV CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS ABORDADOS

- A. Apropriar-se do conhecimento sobre variação linguística;
- B. Refletir sobre as variações da língua;
- C. Valorizar as diferenças linguísticas;
- D. Reconhecer a importância de adequação da linguagem em diferentes contextos sociais;
- E. Usar a linguagem com autonomia e sem preconceito;
- F. Socializar os conhecimentos apreendidos (Atitudinal);
- G. Demonstrar posicionamento crítico a respeito do tema escolhido no exercício da escrita.

H. Produzir um texto, coeso coerente, de maneira que selecione, relacione e organize fatos e opiniões sobre o tema abordado;

V METODOLOGIA

As aulas serão ministradas com apoio de recursos audiovisuais e textos diversos, através de: (i) aula expositiva-dialogada e interativas para a ampliação do conhecimento em novos conteúdos; (ii) leitura de textos com estudo dirigido; (iii) trabalhos em grupos para o desenvolvimento do espírito de cooperação; (iv) debates; (v) roda de conversa. Em seguida detalhamos as etapas previstas da seguinte maneira:

1º Retomada do assunto dialogado na aula anterior.

2º Leitura de texto.

3º Produzir uma síntese autoavaliativa do período de regência (trecho para contextualização e orientação para a escrita da síntese).

VI RECURSO(S) DIDÁTICO(S)

- Quadro
- Caneta

VII AVALIAÇÃO

A avaliação se dará durante todo o processo de escrita, observando o interesse do aluno pela produção da análise, o aproveitamento do tempo disponibilizado em aula para a escrita e a criatividade para a produção textual.

VIII REFERÊNCIAS

COSTA Vera Lúcia Anunciação. *A importância do Conhecimento da Variação Linguística*. **Revista Educar**, n.12. Curitiba: Editora da UFBR, 1996.
O Incrível rapaz que comia livros. Produção e direção: Oliver Jeffers. Brasil: Filmes do YouTube, 2018. 1 vídeo (3:47 min), son., color. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nmS2PTp8Xls>>. Acesso em: 10 set. 2018.

IX CRONOGRAMA

Aula 17 e 18 – segunda-feira – 26 de novembro

ATIVIDADES	TEMPO
Finalização da Leitura, análise e debate do Texto: <i>A importância do Conhecimento da Variação Linguística</i> , de Vera Lúcia Anunciação Costa.	25 min
Entrega das notas das atividades avaliativas 1, 2 e 3	10 min
Conversa sobre a regência e retomada dos conteúdos ministrados.	15 min
Escrita de uma síntese autoavaliativa do período de regência (trecho para contextualização e orientação para a escrita da síntese).	20 min

12 ANEXOS

Anexo A - Questionário - Perfil e Práticas de Letramento - Aplicado para levantamento e conhecimento prévio das alunas.

 Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

QUESTIONÁRIO | PERFIL E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Querido(a) aluno(a), este QUESTIONÁRIO visa coletar dados e informações que nos possibilitem conhecê-lo(a) de modo mais abrangente. Solicitamos que, por gentileza, responda com bastante sinceridade a todas as questões aqui apresentadas, uma vez que é relevante conhecermos suas vivências, preferências e práticas de leitura e escrita. Sua participação é extremamente importante!

Equipe de Estágio do Curso de Letras Portugêsa (MEN-CED-UFSC/LLV-OCE-UFSC)

PARTE I - PERFIL

Q1. Nome completo: _____

Q2. Nome da escola: _____
Turma: _____

Q3. Indique o apelido (ou nome fictício) pelo qual você gostaria de ser identificado(a): _____

Q4. Assinale a alternativa que indica a sua faixa etária:
 A. menos de 16 anos B. entre 16 e 18 anos
 C. entre 19 e 20 anos D. entre 21 e 25 anos
 E. entre 26 e 30 F. mais de 30 anos

Q5. Indique:
• cidade e estado em que nasceu: _____
• cidade e bairro onde mora atualmente: _____
• com quem mora: _____

Q6. Você trabalha? Se SIM, qual é a sua profissão? _____

Q7. Você costuma participar de atividades culturais? Caso a resposta seja SIM, o que você faz nos momentos de lazer? (Pode assinalar mais de uma opção.)
 A. Navega na internet.
 B. Vai ao teatro.
 C. Ouve rádio.
 D. Vai ao cinema.
 E. Assiste a programas na televisão.
 F. Frequenta exposições de arte, museus, etc.
 G. Outros: _____

PARTE II - FAMILIARIDADE COM O USO DE TECNOLOGIAS

Q8. Você tem acesso à internet?
 A. Sim B. Não

Q9. Você acessa à internet pelo celular?
 A. Sim B. Não

Q10. Você tem computador em casa? Se SIM, com que frequência costuma usá-lo?
 A. Sim _____ B. Não

Q11. O que você gosta de fazer quando usa a internet? Em quais sites, dentre as opções abaixo, você costuma navegar?
 A. Blogs e sites de jogos e/ou filmes
 B. Jornais e revistas digitais
 C. Fóruns de discussão
 D. Outros: _____

Q12. Quais redes sociais você costuma utilizar diariamente?
 A. Facebook
 B. Whatsapp
 C. Instagram
 D. Tinder
 E. Snapchat
 F. YouTube
 G. Outros: _____

Q13. Você considera a internet uma fonte de pesquisa confiável?
 A. Sim B. Não

Q14. Você utiliza a internet para realizar seus trabalhos escolares?
 A. Sim B. Não

Q15. Se sim, costuma citar a(s) fonte(s) consultada(s) para não correr o risco de ser acusado(a) de plágio?
 A. Sim B. Não

PARTE III - VIVÊNCIAS DO(A) ALUNO(A) NA ESCOLA

Q16. Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?

Q17. O que significa, para você, ampliar os conhecimentos relativos ao português e à literatura na escola?

Q18. Quais são as atividades que você mais gosta de realizar, quando são solicitadas?
 A. Produção textual individual
 B. Leituras
 C. Exercícios de interpretação de texto.
 D. Atividades gramaticais.
 E. Projetos que envolvem leitura e produção de textos.

Q19. Indique quando você presta mais atenção às aulas e mais aprende.
 A. O(a) professor(a) explica a teoria e passa exercícios no quadro (aulas expositivas).
 B. As atividades são realizadas em grupo.
 C. Apresentações, individuais ou em grupos, de assuntos determinados pelo(a) professor(a).
 D. Conversam e discutem ideias diferentes a respeito de um texto, de uma história, de um conto, etc.
 E. Outros: _____

Q20. Indique espaços em que você tem interação mais abrangente com o aprendizado dos conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa.
 A. Sala de aula
 B. Laboratório de Língua Portuguesa.
 C. Laboratório de Informática.
 D. Biblioteca.

Q21. Em quais dos eventos elencados abaixo você mais gosta de interagir na escola?
 A. Salas literárias.
 B. Show de talentos.
 C. Oficinas de leitura/escrita.
 D. Mostra de talentos.
 E. Lançamento de livros.
 F. Apresentações culturais.
 G. Cursos/palestras.
 H. Olimpíadas.

PARTE IV - PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Q22. Com que frequência você costuma ler?
 A. Não costumo ler.
 B. Costumo ler todos os dias.
 C. Costumo ler algumas vezes por semana.
 D. Não gosto de ler.
 E. Costumo ler uma vez por semana.
 F. Leto de vez em quando.

Q23. Você gosta de ler? Se a resposta for SIM, que tipo de leitura lhe agrada (romance, conto, poesia, reportagem, artigo, postagem no Facebook ou em blogs, história em quadrinhos, comentário, etc.).

Q24. Qual a sua maior dificuldade quando lê um texto?
 A. Não entendo.
 B. O autor escreve difícil.
 C. Não tenho tempo.
 D. Não gosto de ler.
 E. Não gosto do assunto tratado no texto.
 F. Nenhum.

Q25. Quais destes materiais impressos compõem seu acervo pessoal? (Pode assinalar mais de uma)
 A. Dicionário
 B. Livros didáticos ou apostilas
 C. Livros de literatura (romances, contos, poesia, etc.)
 D. Jornais
 E. Livros técnicos ou especializados
 F. Revistas
 G. Enciclopédias
 H. Outros (Quais?) _____
 I. Não tenho nenhum desses materiais.

Q26. Quantos LIVROS, mais ou menos, há em seu acervo pessoal? (Por favor, não inclua revistas.)
 A. Nenhum
 B. 1-10 livros
 C. 11-50 livros
 D. 51-100 livros
 E. 101-250 livros
 F. 251-500 livros
 G. 500-1000 livros
 H. Mais de 1000 livros

Q27. Quantos livros você leu até o momento (de janeiro a agosto de 2017)? Você lembra qual(is) e (s)il(s) o(s) título(s) e o nome do(s) autor(es) ?

Q28. Você gosta de escrever? Se a resposta for SIM, o que você costuma escrever? Escreve apenas para você mesmo ou para os outros lerem também?

Q29. De qual projeto de letramento você gostaria de participar? Se você pudesse planejar a produção de um produto cultural na escola, você gostaria de escrever sobre o quê?
 A. Saúde
 B. Comportamento
 C. Educação
 D. Família
 E. Amizade
 F. Arte/ Cultura
 G. Lazer
 H. Esporte
 I. Política
 J. Outro: _____

Q30. Qual gênero do discurso você gostaria de escrever nesse projeto de letramento?
 A. Entrevista
 B. Artigo
 C. História em quadrinhos
 D. Crônica
 E. Conto
 F. Reportagem
 G. Notícia
 H. Resenha
 I. Receita (culinária)
 J. Debate regrado
 K. Outro(s): _____

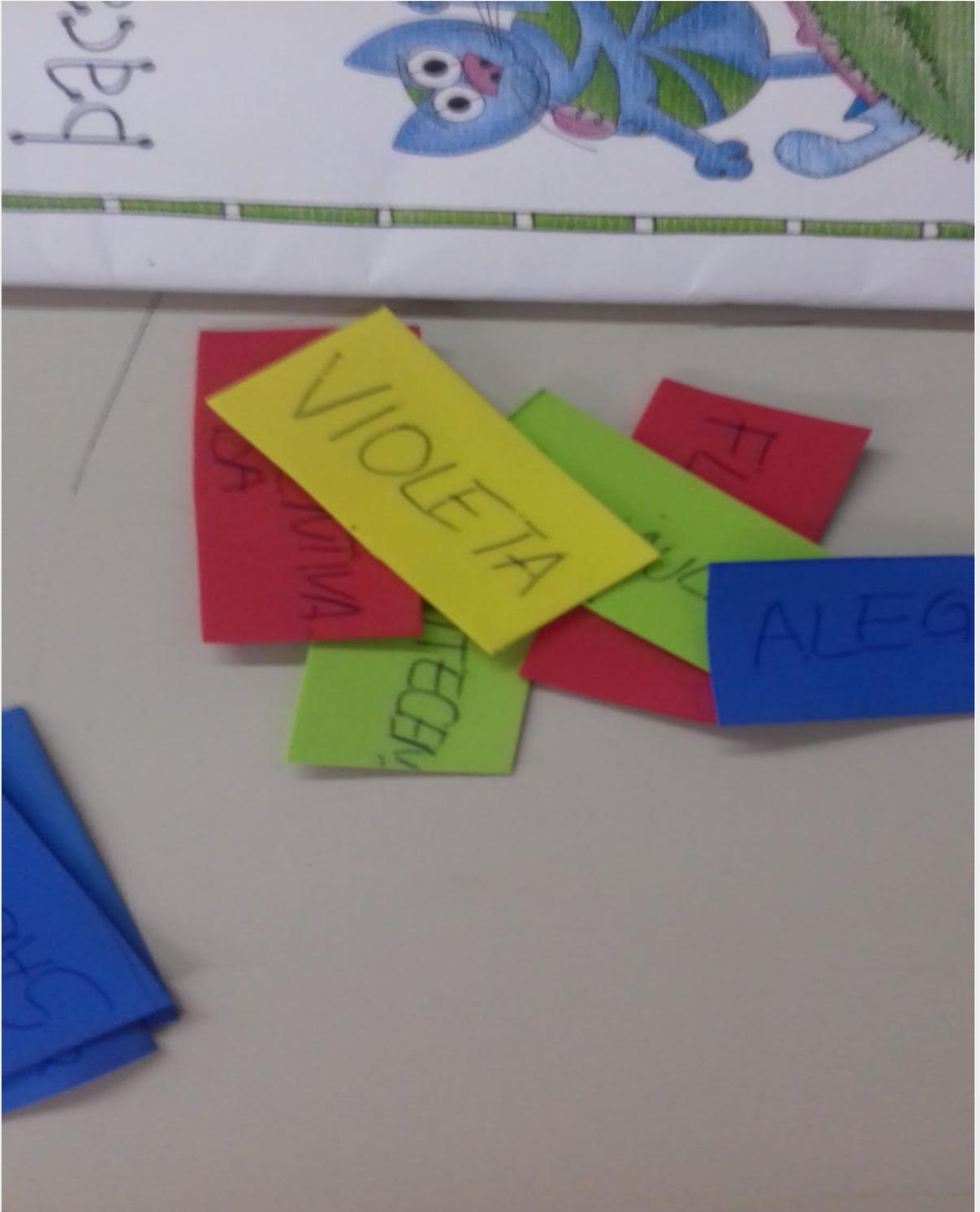
Q31. Qual suporte você escolheria para publicar os textos dos colegas de sua turma (incluindo você)?
 A. Blogs(s)
 B. Rádio(s)
 C. Redes sociais
 D. Murais
 E. Jornais
 F. Revistas
 G. Fóruns de discussão
 H. Outro: _____

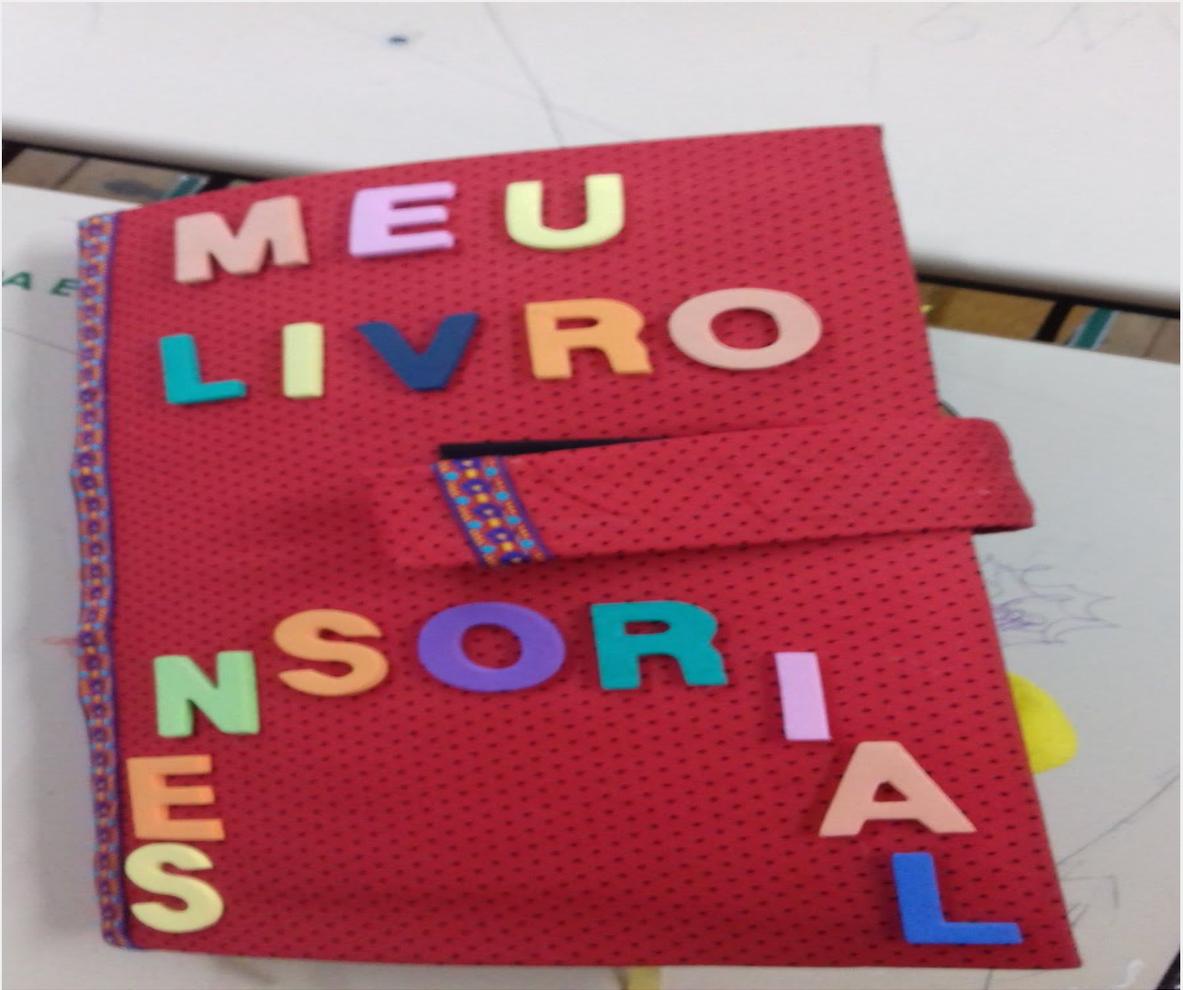
Obrigado por colaborar! 

Anexo B - Fotos dos livros artesanais, brinquedos e jogos produzidos pela turma 451.









SECRETARIA DE ESTADISTICA







III

PROJETO EXTRACLASSE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS**

**ERNESTO DOUGLAS DE SOUZA MICHELS
FRANCINE MARIA SPENGLER
SILVIA MARIA CANTELI**

**PROJETO EXTRACLASSE: OFICINA DE ESCRITA COMO PRÁTICA PARA O
ENEM**

**FLORIANÓPOLIS
2018**

ERNESTO DOUGLAS DE SOUZA MICHELS

FRANCINE MARIA SPENGLER

SILVIA MARIA CANTELI

**PROJETO EXTRACLASSE: OFICINA DE ESCRITA COMO PRÁTICA PARA O
ENEM**

Projeto extraclasse apresentado como requisito parcial para a aprovação na disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I (MEN 7001), em 2018/2.

Orientadora: Prof.^a Maria Luiza Rosa Barbosa

FLORIANÓPOLIS

2018

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 REFLEXÃO TEÓRICA	4
3 OBJETIVOS	9
3.1 Objetivo Geral	9
3.2 Objetivos Específicos	9
4 CONHECIMENTOS TRABALHADOS	10
5 METODOLOGIA	10
6 REFERÊNCIAS	11
7 APÊNDICES	13
7.1 Plano de Aula	13
7.2 ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO E CRITÉRIOS PARA REVISÃO/AVALIAÇÃO	17
8 ANEXOS	18
ANEXO A - TEXTO MOTIVADOR SOBRE TEMA	18
ANEXO B - EXEMPLO E ANÁLISE DE REDAÇÃO NOTA MIL ENEM	20
ANEXO C - TEMAS DO ENEM	26
ANEXO D- NOTA DE REDAÇÃO DO ENEM PARA CADA CRITÉRIOS (COMPETÊNCIA)	28
ANEXO E - APRESENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE ENEM	30

1 INTRODUÇÃO

Os *gêneros do discurso* estão em nosso cotidiano uma vez que estamos constantemente interagindo com o outro, em um meio social, por meio da linguagem verbal, não verbal e escrita. Assim, frequentemente nos deparamos com produções de textos formais e informais. Com isso e percebendo que a produção de textos insere-se nesse processo dialógico defendido por Bakhtin, ancoramos este projeto na teoria dos *gêneros do discurso*, com base em diversas formas composicionais de textos e seus estilos de linguagem.

Além disso, baseamos este projeto na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (PCSC, 2014), que chama atenção no sentido de que a produção de texto precisa atender um conjunto de aspectos quando se trata de atividade proposta na/pela escola, sendo que aquele que se propõe a produzir um texto precisa ter o que dizer; ter razão para dizê-lo, ter para quem dizê-lo, e assumir-se como o locutor/autor escolhendo estratégias para dizê-lo.

Este projeto nasce a partir da recomendação do Instituto Nacional de Educação (INEP) e dos documentos oficiais para o trabalho com *gêneros do discurso*; da relevância em buscar aprimorar as habilidades e competências do saber fazer; da necessidade que os alunos de Ensino Médio têm de ampliar seu horizonte teórico-metodológico e suas práticas de letramento; bem como descobrir e desenvolver sua capacidade argumentativa, conhecer os critérios de avaliação, compreender como organizar, planejar e analisar textos. Tendo isso em vista, surge a proposta de oficina, com duração de três horas, para alunos do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação (IEE) com o tema *Oficina de escrita como prática para o Enem*.

Entendemos ser importante, nesta proposta, considerar o contexto sociocultural, os conhecimentos prévios dos estudantes e a interação com textos, de maneira a acionar conhecimentos de práticas que já conhecem, além de considerar as *práticas de letramento* já historicizadas na vida desses sujeitos (BARBOSA, 2014; BARTON, 2004). Assim, ancoramos este projeto na perspectiva histórico-cultural e levamos, também, em consideração a importância da leitura como suporte para escrita, uma vez que, segundo Geraldini (1997, p. 171 *apud* BALTAR et al, 2011, p.138), produzir um texto exige ter o que dizer: “[...] a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”.

Para isso, esta oficina pretende estimular o pensamento crítico e a expressão escrita a fim de levar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de escrita; de produção de textos de maneira clara e pautado em bons argumentos. Consequentemente, pretendemos com isso que cada aluno participante da oficina consiga avaliar e analisar seus próprios textos, sinta-se seguro e minimize sua ansiedade para ter êxito na redação do Enem.

2 REFLEXÃO TEÓRICA

A linguagem, um elemento fundamental nas relações de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), é um instrumento de mediação simbólica, fator que está ligado às interações humanas e que está social e historicamente situada no espaço e no tempo (BARBOSA, 2014; GERALDI, 2006 [1984]). Partindo desse conceito, convém ressaltar que as concepções assumidas neste projeto têm um sentido bakhtiniano, resultante das teorizações sobre o enunciado. Filiamo-nos, por conseguinte, ao entendimento de que interações humanas, ou as expressões do pensamento, se materializam na forma de enunciado (ou textos-enunciados), conforme propõe Bakhtin (2016 [1952/53]). A composição de uma língua vista como um todo significativo, segundo o referido estudioso, tem sua relação proposta em três aspectos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional –, esses elementos estão ligados e fazem parte do enunciado. Quando os aspectos se repetem, formando um padrão de uso da língua, produzem-se os *gêneros do discurso*.

Bakhtin (2003; 2016 [1952/53]) estabelece que o enunciado reveste-se de fatores individuais e que isso pode refletir a individualidade do falante, mas pondera que as relações que a língua estipula provocam “tipos de enunciados”; essas relações são chamadas de “gêneros do discurso” os quais, devido às infinitas possibilidades de uso da língua falada e escrita nas interações humanas, não se esgotam. Quando essas interações são definidas com estilo próprio, em determinado campo da atividade humana mediada pela linguagem, ou seja, quando faz parte de determinado conjunto ou unidade temática, torna-se um gênero de discurso.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003, p. 206).

Dado o exposto, é importante considerar a ideia de uma educação que leve como princípio o conhecimento que os alunos já têm a respeito de sua língua. Tal entendimento propaga, efetivamente, um pensamento de aprendizagem que se engendra no contexto das relações sociais. Esse tipo de ensino cria, com efeito, uma noção de que a fala e as interações humanas podem ser orientadas em suas manifestações de acordo com a necessidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Convém destacar, ainda, que os gêneros estão diferenciados entre os discursivos primários e secundários; não existe, portanto, entre eles uma subordinação normativa dentro dessas diferenciações, apenas modos categorizados e uma coexistência entre eles. Os gêneros primários integram os complexos e se recriam constantemente dentro do discurso, daí a necessidade de falarmos que existe uma amplitude considerável entre os modos de criação da linguagem no âmbito do discurso. Assim,

[...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de todas as espécies, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003 p. 263).

Compreendendo a análise de Bakhtin em relação à produção de enunciados, à produção de discursos e aos *gêneros do discurso*, e a teoria da linguagem como responsável pelas interações humanas, é possível ampliar as metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas em sala de aula, já que tal compreensão traz em seu bojo uma abrangência mais ampla em termos didático-pedagógicos e metodológicos para se trabalhar em sala de aula.

Muito além da prática de ensino e aprendizagem, a escola é um lugar onde ocorrem diversas interações sociais, com diferentes relações de hierarquia, que interlaça diversas camadas sociais. Trata-se, portanto, de um ambiente que deve prezar para que as relações entre os sujeitos se concretizem de forma eficiente por meio da língua. Essas relações, no entanto, não se estabelecem por meio da norma padrão da língua. Justamente por isso, é necessário que haja um reconhecimento de diferentes “tipos de falares”, produzidos pelos falantes de um mesmo idioma, ou seja, das variações da língua que as pessoas dominam. A escola, e mais restritamente, as aulas de Português, devem ter como objetivo levar o aluno a

entender como se dá a variação entre os tipos de falares (ou entender que ele pode fazer essa diferenciação) e em que contextos usar tais variantes, aprendendo o uso da norma padrão (GERALDI, 1999).

As noções de linguagem como mera comunicação nos modelos de ensino tradicional restringem o aprendizado às concepções estritamente gramaticais, sem destringir todas as possibilidades da língua que envolve os estudos linguísticos. A perspectiva dos gêneros discursivos serve de referência para remodelar as diretrizes dessas concepções da comunicação e dos estilos de linguagem, uma vez que “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação [interação] discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações.” (BAKHTIN, 2003 p. 269, interpolação nossa).

Os meios de enunciação, para os falantes, existem no contexto de um acervo linguístico que, segundo Bakhtin, contém três aspectos:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual [...] (BAKHTIN, 2003 p. 294).

O ensino e aprendizagem da língua materna deve ter, portanto, como objetivo elaborar os conhecimentos sobre a língua e propiciar a formação de cidadãos críticos e pensantes para seu uso. Sabemos, no entanto, que, no decorrer desses processos de ensino, muitos conteúdos acabam sendo esquematizados, enquadrados e limitados. Isso decorre, evidentemente, do modelo de educação proposto, que diferencia as aulas em categorias marcadas, que são as disciplinas. Segundo Geraldi (1999), seria necessário um questionamento do quê se quer ensinar em sala de aula e os motivos que nos levam àquelas categorias no ensino da língua portuguesa; para ele, é necessário um entendimento, por parte do educador, sobre seus alunos e seus ambientes sociais no intuito de *desautomatizar* o ensino da língua e levar os conhecimentos dos alunos como pontos de discussão em sala de aula.

A educação se categoriza no contexto de um currículo escolar que, quando não

envolve a interação entre educadores e educandos, tende a cair em um ensino tradicional, no qual a língua portuguesa fica limitada apenas ao estudo da gramática normativa, sem levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca da língua e também sem entender que a escola lida com diferentes grupos sociais, não oportunizando que os alunos a transitem entre as diversas facetas da língua (GERALDI, 2006 [1984]; ANTUNES, 2007).

É importante entender, também, que o ensino do português deve considerar a língua como um sistema vasto de possibilidades, além de compreender que um enunciado e todos os componentes que formam a língua como meio de interação social não são elementos isolados, especialmente porque a língua existe e é entendida (e deve ser analisada) em um contexto que leve em consideração todo um acervo na interação do falante com o ouvinte, do texto com o leitor e assim sucessivamente (ANTUNES, 2007).

Geraldi (2006 [1984]) acentua, no texto “Concepções da linguagem e ensino do português”, que o ensino da língua colocado como modelo das relações humanas (sentido bakhtiniano que ele defende de ensino da língua portuguesa) deve pensar o que está sendo ou será ensinado, entendendo o ambiente escolar como um local que, como já dissemos, pode integrar novas/diferentes formas de expressão. Essa preocupação se desenvolve por causa das práticas metodológicas desenvolvidas no ensino da linguagem. Justamente por isso, o intuito de Geraldi é questionar esse critério preso num ensino metalinguístico e propor que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino” (2006 [1984], p.45).

Irândé Antunes (2003), em “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, ancorada na mesma perspectiva de Geraldi (1999), questiona os modelos de ensino da LP e afirma que as práticas pedagógicas devem buscar reorientações, já que as metodologias tradicionais, em que os alunos apenas trabalham diferenças morfológicas e sintáticas e todos os mecanismos da linguagem, como a literatura, apenas servem de pretexto para o ensino normativo. Tais encaminhamentos criam apenas ilusões do que são os estudos a respeito da língua, uma vez que não constituem uma relação real de ensino e aprendizagem.

As novas perspectivas de ensino da língua materna aceitam o conhecimento prévio do aluno e, além disso, propõem diferentes metodologias para a construção do conhecimento. Reconhecem, por exemplo, as falas de diferentes lugares e tomam a linguagem como o fator principal de interação entre os seres humanos. Assim, trazem para a sala de aula, ou mais além dela, para toda a escola, novos conteúdos e diferentes inspirações para educação.

Essa reflexão nos leva à *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014, p. 119) que enfoca a importância de se considerar o contexto sociointeracional no trabalho com *linguagem* em sala de aula, uma vez que “[...] é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso”. Nossa proposta de ensino sustenta-se, portanto, a partir das contribuições de Bakhtin, como já evidenciamos anteriormente, sobre os gêneros discursivos, uma vez que compactuamos com o entendimento de o que a linguagem existe para a interação humana. Com base nisso, visamos promover um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido para o aluno.

Adotamos a perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem, pois percebemos o docente não como detentor absoluto do saber, mas, sim, como um mediador (VIGOTSKY, 1978); e o discente como um sujeito ativo na construção do conhecimento e não apenas como um mero receptor. Assim, pretendemos como professores, por meio da intervenção e mediação, ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem acerca da LP.

Optamos por construir nossa aula sobre gênero partindo da leitura de um acervo de diferentes tipos de textos motivadores, tomando o texto como objeto de estudo e de interação social. Por intermédio da leitura e escuta de textos selecionados, os alunos poderão construir análises mais profundas sobre o conteúdo, explorando a dimensão social e estrutural do texto, de modo a perceber as marcas discursivas, estilísticas, composicionais e linguísticas do gênero ao longo do contato com os textos. Por meio da mediação das professoras e dos colegas, os alunos serão capazes de reconhecer os elementos estruturais e os recursos argumentativos que compõem os textos em que predomina a tipologia dissertativo-argumentativo, bem como sua função social.

Consideramos, também, que o processo de leitura analítica (leitura-estudo) serve de apoio na construção de conhecimento sobre o texto, que, por sua vez, auxiliaria os alunos na hora da produção de seus textos. Nesse sentido, será proposto para os alunos, no projeto a produção de um texto em que predomine a tipologia argumentativo, a revisão e reescrita desse mesmo texto, fazendo com que cada aluno explore sua autonomia de autor da sua redação. A revisão do texto escrito oportuniza não só uma boa reescrita da redação, mas também a possibilidade do aluno se perceber como sujeito-autor, fazendo uma reflexão crítica sobre o uso da língua e sua forma própria de sistematizá-la em uma dissertação argumentativa. Nossa proposta se ancora no entendimento de que,

[...] no processo de reescritura dos textos dos alunos, momento em que são exploradas as características do gênero já vistas nas atividades de leitura e de produção textual (essa atividade é chamada de prática de análise linguística 2). Consideram-se essas duas elaborações didáticas como práticas de análise linguística por três razões: 1) a prática de análise linguística pode se feita também nas atividades de leitura e não só nas de reescritura de textos; 2) essas práticas precisam considerar também as questões relativas à interação e ao discurso; 3) os gêneros do discurso apresentam traços de relativa estabilidade no domínio do discurso (a modalização, por exemplo; uma concepção de autor, interlocutor e finalidade discursiva) e no domínio da língua (o modo de textualização do discurso relatado, a construção frasal, o uso ou não da norma padrão, por exemplo) (RODRIGUES, 2007, p. 214 e 215).

Compreendemos, com efeito, que a linguagem é um lugar de interação social. Justamente por isso, é importante pensar que, no contexto da sala de aula, é necessária a construção de ações que visam tornar os falantes sujeitos conscientes das relações/ações estabelecidas na fala como parte do estudo do português. Acreditamos que as teorias sobre o uso e o ensino da língua materna, apontadas anteriormente a, nos ajudam a elaborar um plano de ensino em torno dos sujeitos-atores no momento em que falam, atuam, pensando nos vínculos que já existem e que podem ser utilizados para se produzir enunciados mais complexos. Compreender a escola como um lugar onde se dão não somente as práticas de ensino e aprendizagem de teorias, mas também as diversas práticas sociais foi o ponto crucial para estabelecermos nossas estratégias de ensino.

3 OBJETIVOS

A seguir, serão descritos os objetivos traçados para o presente projeto. Inicialmente, contemplamos o objetivo geral e, na sequência, os objetivos específicos.

3.1 Objetivo Geral

Estimular o pensamento crítico, a produção escrita e reescrita para que o estudante desenvolva sua capacidade argumentativa, analise e avalie seus próprios textos.

3.2 Objetivos Específicos

- Compreender os elementos que estruturam o texto.

- Desenvolver capacidade crítica para produzir textos com autonomia.
- Identificar características de um texto dissertativo-argumentativo.
- Refletir sobre argumentos e como desenvolver um texto crítico.
- Reconhecer e apropriar-se dos recursos constituintes das tipologias textuais características dos textos dissertativo-argumentativo.
- Analisar e avaliar sua produção escrita.

4 CONHECIMENTOS TRABALHADOS

O Projeto abordará a produção crítica dos alunos com foco no ENEM, bem como contemplará as competências exigidas para redação, realizando a produção e reescrita de um texto em que predomine a tipologia dissertativo-argumentativa com base nos tópicos abordados, observando a estrutura composicional do gênero do discurso solicitado na proposta de produção. Teremos como eixo principal a tipologia dissertativo-argumentativa. Assim, o foco incide sobre:

- ❑ a argumentação - organização de argumentos em defesa de um ponto de vista;
- ❑ a adequação ao gênero do discurso solicitado na proposta de produção textual;
- ❑ os elementos que compõem a estrutura composicional do gênero solicitado e os aspectos inerentes à tipologia dissertativo-argumentativa;
- ❑ a produção de texto com base no conhecimento sobre interação social e esfera da atividade humana em que circula;
- ❑ a produção de texto em gêneros variados;
- ❑ a temas recentes do ENEM;
- ❑ a possíveis temas do ENEM 2018.

5 METODOLOGIA

A oficina será dividida em três módulos. No primeiro módulo, realizaremos a leitura e discussão, apresentando como exemplo uma redação feita no ENEM, em 2015, com o tema: violência contra a mulher e um reportagem de Lima (2014) “Pesquisa revela que 96% dos jovens acreditam que ainda existe muito machismo no Brasil”, como texto motivador para os

alunos. Antes da leitura, realizaremos uma discussão sobre o tema abordado, com o intuito de que os alunos levantem hipóteses e argumentos sobre o texto. Durante a leitura, será solicitado que observem a maneira como o texto foi organizado, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, e identifiquem como é realizada a argumentação e defesa do tema. Depois da leitura, realizaremos a análise e reflexão sobre o assunto, explorando as características principais que definem a tipologia dissertativo-argumentativa no gênero do discurso focado e qual a principal argumentação utilizada.

No segundo módulo, com base em um texto teórico e um arquivo no *power point*, será focalizada a teorização, por meio da qual explicaremos as ferramentas para o desenvolvimento da consciência textual e do pensamento crítico. Apresentaremos as etapas da produção textual, a estrutura e as características do gênero focado e os aspectos atinentes às estratégias argumentativas.

No terceiro módulo, será realizada a produção escrita e revisão do texto. Os estudantes irão planejar e refletir a estrutura e argumentos para o desenvolvimento do seu texto, com base nos critérios de avaliação do ENEM. Nesse momento, nós, estagiários ministrantes da oficina, buscaremos acompanhar a produção escrita para orientá-los sobre a estrutura e as características do gênero solicitado e das minúcias da tipologia dissertativo-argumentativa.

Nessa última etapa, a turma se organizará em duplas para que em seguida troquem seu texto com o colega, a fim de que realizem a revisão do conteúdo produzido. Haverá um roteiro que será entregue aos alunos para auxiliá-los na revisão do texto. Em seguida, será realizada a devolutiva das produções textuais, em que o colega apresentará a sua revisão e apresentará os pontos principais para melhoria do texto. Com base na revisão do colega e em sua própria revisão, o estudante deverá reescrever seu texto e fazer os ajustes necessários.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmico I**, Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011.

BARBOSA, M. L. R. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar:** implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. 2014. 450p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BARTON, D. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. London, UK: Blackwell Publishing, 2004.

BRASIL/MEC/INEP/DAEB. **Redação do ENEM 2017: Cartilha do participante.**

Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2018.

_____. **Redação do ENEM 2018: Cartilha do participante.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

CAMPOS, L. V. **10 Temas para Redação do ENEM 2018; Brasil Escola.** Disponível em <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/10-temas-para-redacao-enem-2018.htm>>.

Acesso em 18 de outubro de 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

G1 Portal. **Redação do ENEM:** leia textos que tiraram nota mil no ENEM em 2015. Disponível

em:<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>>. Acesso em 17 de out. de 2018.

INFOENEM. **Provas e gabaritos anteriores.** Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/provas-anteriores>>. Acesso em 17 de out. de 2018.

LEME, A. **10 temas de atualidades para o Enem 2018.** Brasil Escola, 2018. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/10-temas-atualidades-para-enem-2018.htm>>.

LIMA, P. **Pesquisa revela que 96% dos jovens acreditam que ainda existe muito machismo no Brasil.** 2014. 2 f. Reportagem. Revista Dona, ClicRBS. Disponível em: <<http://revistadonna.clicrbs.com.br/comportamento-2/pesquisa-revela-que-96-dos-jovens-acreditam-que-ainda-existe-muito-machismo-brasil>>. Acesso em: 17 out. 2018.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Fundamentos do pensamento bakhtiniano: uma epistemologia ancorando a busca de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa. In: _____. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. P. 199-215.

RODRIGUES, R. H. **A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais**. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS (CELI). 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009, p. 210-219.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio - disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1978].

7 APÊNDICES

7.1 Plano de Aula



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

PLANO DE AULA

I IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Instituto Estadual de Educação (IEE)

MINICURSO: Oficina de Escrita como prática para o Enem

PROFESSORES : Douglas Michels, Francine Spengler e Silvia Canteli.

CARGA HORÁRIA: 3 horas (27 de outubro de 2018)

II TEMA

Produção textual para o ENEM.

III OBJETIVOS

Nesta seção, estão presentes os objetivos geral e específicos que norteiam o desenvolvimento do minicurso o.

3.1 OBJETIVO GERAL

Proporcionar a(o) aluna(o) o acesso e conhecimento referente à produção textual exigida na prova do ENEM.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico são a mola propulsora do fazer docente por isso detalhamos abaixo os objetivos específicos, ou seja, os resultados que pretendemos alcançar. Dessa maneira, as(os) alunas(os) deverão ser capazes de:

1. identificar as características do texto dissertativo-argumentativo;
2. refletir as competências exigidas no ENEM;
3. conhecer as diferentes formas de estruturas do texto dissertativo e argumentativo;
4. reconhecer o pensamento crítico e etapas da produção textual;
5. debater os textos motivadores buscando, por meio da interação, a troca e ampliação do conhecimento;
6. socializar ideias, experiências e as atividades produzidas, reconhecendo-se como o sujeito-autor (atitudinal);
7. produzir, analisar e reescrever um texto dissertativo-argumentativo.

IV CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS ABORDADOS

- Últimas provas ENEM.
- Estrutura da tipologia dissertativo-argumentativo.
- Cinco competências exigidas na redação do ENEM.
- Possíveis temas para o ENEM.
- Leitura de textos motivadores.
- Interpretação e compreensão dos textos motivadores.
- Adequação ao gênero do discurso solicitado na proposta de produção.

- ❑ Argumentação - organização de argumentos em defesa de um ponto de vista.
- ❑ Produção, análise e reescrita.

V METODOLOGIA

As aulas serão ministradas com apoio de recursos audiovisuais e textos diversos, por meio de: (i) aula expositiva-dialogada e interativas para a ampliação do conhecimento em novos conteúdos; (ii) leitura de textos com estudo dirigido; (iii) debates; (iv) leitura e escrita; (v) roda de conversa. Em seguida, detalhamos as etapas previstas.

Aula 1: Sábado – 27 de outubro (uma aula)

1º Apresentação do projeto extraclasse para a turma, conteúdos que serão abordados, textos, dinâmicas e avaliação.

2º Exibição das provas anteriores do ENEM, a fim de mostrar qual o tipo e gênero do discurso que a instituição exige como redação.

3º Mostrar como é feita a correção das redações do ENEM e as cinco competências exigidas na redação do ENEM.

4º Leitura, interpretação e compreensão do texto motivador com tema da atualidade que será realizada por meio de uma dinâmica em grupo para socialização das ideias dos alunos sobre o texto.

5º Cinco competências exigidas pelo ENEM e possíveis temas.

6º Explicar a estrutura da tipologia textual dissertativo-argumentativa e sua presença nos diferentes gêneros do discurso.

7º Leitura de textos motivadores.

8º Organização de argumentos em defesa de um ponto de vista.

9º Produção textual.

10º Revisão.

11º Reescrita.

VI RECURSO(S) DIDÁTICO(S)

- ❑ Cópia impressas dos textos motivadores.
- ❑ Caneta para quadro.
- ❑ Data show.

- ❑ Quadro branco.
- ❑ Folhas em branco.
- ❑ Pen drive.
- ❑ Caderno (para anotações).
- ❑ Lápis e canetas (para anotações).

VII AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados com base em suas produções textuais durante o minicurso. Durante a argumentação, será avaliada, também, a clareza e a coerência na apresentação, e o respeito à fala dos colegas.

VIII REFERÊNCIAS

CAMPOS, L.V. *10 Temas para Redação do ENEM 2018*; Brasil Escola. Disponível em <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/10-temas-para-redacao-enem-2018.htm>>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

G1 Portal. **Redação do ENEM**: leia textos que tiraram nota mil no ENEM em 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>>. Acesso em 17 de out. de 2018.

INFOENEM. **Provas e gabaritos anteriores**. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/provas-anteriores>>. Acesso em 17 de outubro de 2018.

LEME, A. **10 temas de atualidades para o Enem 2018**. Brasil Escola, 2018. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/10-temas-atualidades-para-enem-2018.htm>>.

LIMA, P. **Pesquisa revela que 96% dos jovens acreditam que ainda existe muito machismo no Brasil. 2014**. 2 f. Reportagem. Revista Dona, ClicRBS. Disponível em: <<http://revistadonna.clicrbs.com.br/comportamento-2/pesquisa-revela-que-96-dos-jovens-acreditam-que-ainda-existe-muito-machismo-brasil>>. Acesso em: 17 outubro 2018.

BRASIL/MEC/INEP/DAEB. **Redação do ENEM 2017: Cartilha do participante**. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2018.

_____. **Redação do ENEM 2018: Cartilha do participante.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

IX CRONOGRAMA

Aula 1 - Sábado – 27 de outubro

ATIVIDADES	TEMPO
Apresentação do projeto extraclasse.	5 minutos
Exibição das produções escritas anteriores do ENEM.	15 minutos
Leitura, interpretação e compreensão do texto motivador com tema da atualidade; (dinâmica para socialização das ideias dos alunos sobre o texto).	15 minutos
Cinco competências exigidas na redação do ENEM.	10 minutos
Explicar a estrutura da tipologia textual dissertativo-argumentativa em diferentes gêneros do discurso.	15 minutos
Possíveis temas para o ENEM 2018.	5 minutos
Organização de argumentos em defesa de um ponto de vista.	15 minutos
Produção textual.	40 minutos
Análise da produção textual.	30 minutos
Reescrita.	30 minutos

7.2 ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO E CRITÉRIOS PARA REVISÃO/AVALIAÇÃO

Quadro para Planejamento da Produção Escrita

Tipologia Textual	Dissertativo-argumentativo, com foco na produção textual solicitada no ENEM
Finalidade	Produzir um texto em que predomine a tipologia argumentativa, posicionando-se eticamente diante de um problema
Meio	Redação simulada na escola
Linguagem	Terceira pessoa, clareza, coesão, precisão no vocabulário
Evitar	Estereótipos, preconceitos, afirmações vagas
Incluir	Estratégias argumentativas e de conclusão, reflexões pessoais, título.
Delimitar	Tema e posicionamento ético
Pensar e escrever	Tese

Definir e organizar	Argumentos
---------------------	------------

Critérios para Avaliação e Sugestão/Comentários melhoria e reescrita da redação

	Sim	Não	Sugestão/Comentário
O tema está adequadamente delimitado com base na proposta?			
Quanto ao conteúdo, há uso apropriado de dados, informações, exemplos, citações e conhecimentos de outras áreas?			
O texto apresenta estrutura dissertativo-argumentativa com com título, introdução, desenvolvimento e conclusão apropriados?			
São usados recursos de coesão e coerência textual adequados à argumentação, à fluência e à clareza?			
Em termos de registro, é empregada a norma padrão?			
Atende as cinco competências exigidas pelo ENEM ?			

8 ANEXOS

ANEXO A - TEXTO MOTIVADOR SOBRE TEMA

Pesquisa revela que 96% dos jovens acreditam que ainda existe muito machismo no Brasil



Postado por **Patricia Lima**

03-12-2014 às 15h11

É quase uma unanimidade: 96% dos jovens brasileiros entre 16 e 24 anos percebem a existência do machismo em nossa sociedade. Mesmo assim, mais da metade dos entrevistados concordam com padrões de comportamento considerados machistas. Por exemplo: 51% deles defendem que a mulher tenha a sua primeira experiência sexual somente em um relacionamento sério; 41% afirmam que a mulher deve ficar com poucos homens; 38% garantem que a mulher que fica com muitos homens não serve para namorar e, difícil de acreditar, 25% dos jovens pensam que, se usar decote e saia curta, a mulher está se oferecendo. Os dados foram revelados hoje no Fórum Fale Sem Medo, promovido pelo Instituto Avon, em São Paulo.

A pesquisa também revelou algumas formas pelas quais o machismo se manifesta com força também no ambiente virtual: 59% dos homens jovens admitiram já ter recebido fotos de mulheres desconhecidas nuas pela internet – e 28% deles confessou já ter repassado a outras essas imagens. Outro dado surpreendente é que 51% das gurias já se sentiram forçadas a

entregar ao parceiro a senha do celular e 46% a senha do Facebook, para ele acessar as informações pessoais.

– Tudo isso ocorre com aquela desculpa de que quem não deve não teme. A internet se tornou espaço de controle das mulheres por parte dos parceiros. Atitudes de controle na internet são a nova forma do machismo no século 21 – afirma Renato Meirelles, presidente do Instituto Data Popular, que apresentou os resultados da pesquisa feita pela internet, com a participação de dois mil jovens das cinco regiões brasileiras.

Ainda pior do que constatar o machismo entre os meninos é perceber que o sentimento está disseminado em toda a sociedade. A pesquisa mostra que 80% dos jovens (de ambos os sexos) acha errado que as mulheres fiquem bêbadas na balada ou em bares; 76% acha errado ter vários casinhos ou ficantes; 48% consideram incorreto sair à noite sem a presença do marido ou namorado e 68% acham errado ter relações sexuais no primeiro encontro. Em todos os casos, os homens praticam tudo o que consideram inadequado para as mulheres, com mais frequência.

– Gostaria de acreditar que o mundo caminha para o melhor, mas isso não é sempre verdade. A nova geração tem valores machistas, sim. Não é por que eles sejam ruins, não é isso. Mas é por uma questão cultural. É necessário mudar a cultura – afirma a antropóloga da Universidade de São Paulo, Heloísa Buarque de Almeida, que coordena as pesquisas dos casos de estupro a estudantes registrados no Campus.

Quando o assunto são as constrangedoras e ofensivas cantadas a que quase toda a mulher já foi submetida, a pesquisa revelou que 78% das entrevistadas já sofreu assédio em local público. Deste total, 68% receberam cantada ofensiva, violenta ou desrespeitosa; 44% admitiram que homens já tocaram seu corpo em baladas ou festas; 31% já foram assediadas no transporte público; 30% foram beijadas à força; 25% já foram abordadas de maneira agressiva em balada ou festa. Por outro lado, apenas 24% dos homens admitem ter praticado essas ações em algum momento.

– Temos que combater esse desequilíbrio de forças entre homens e mulheres. A mulher é a parte mais suscetível do julgamento da sociedade, por isso está à mercê da violência. Temos que lutar contra isso, informando a sociedade sobre os estereótipos de gêneros que não podemos mais tolerar – afirma a presidente do Conselho do Instituto Avon, Alessandra Ginante.

A mulher como objeto de posse do homem, a quem ele controla e coordena, sob pena de submetê-la a algum tipo de violência caso ela desafie esse comando. Parece coisa do passado, mas não é. De acordo com os números, 95% acha que dar um soco, tapa, chutar ou ameaçar com arma é violência. Ameaçar bater, obrigar a fazer sexo ou humilhar em público também são considerados atos de violência por cerca de 90% dos entrevistados. Por outro lado, somente 35% considera violência proibir de sair à noite, controlar a parceira pelo telefone ou

proibi-la de usar determinada roupa. E somente 26% dos entrevistados encara como um desrespeito o fato do parceiro procurar mensagens e ligações no celular.

A conclusão é que, apesar da tecnologia e da maior escolaridade da população jovem, o pensamento machista ainda está profundamente arraigado na mentalidade coletiva tanto de meninos quanto de meninas. E, pior: a confusão de valores faz com que os jovens não saibam ao certo como agir e o que considerar como machismo e violência. Tanto que, nas respostas, somente 4% dos jovens homens admitem que praticaram violência contra sua parceira. E 8% das mulheres admite que sofreram. No entanto, quando as perguntas são direcionadas a atitudes consideradas violentas, 66% das mulheres admite ter sofrido algum tipo de violência. E 55% dos homens confessam já ter praticado algum ato violento.

– Quando não está claro o que é violência, ela se naturaliza e torna-se normal e socialmente aceitável – diz Renato Meirelles.

Outros números

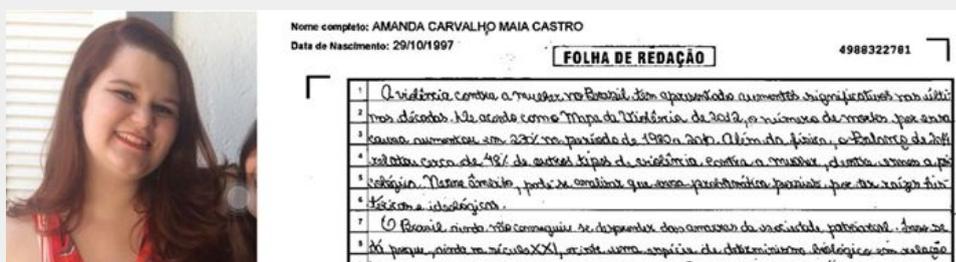
– 96% dos jovens favoráveis à Lei Maria da Penha.

– 43% dos jovens presenciaram a mãe ser agredida pelo pai ou por outro parceiro. Destes, 47% afirmaram interferir em defesa da mãe contra o agressor.

– Homens que viram a violência em casa agridem mais as suas parceiras. 64% dos que presenciaram admitiram praticar violência. 47% dos que não presenciaram violência em casa a praticam hoje.

– O fim do relacionamento é momento crítico para violência: 51% das mulheres sofreram algum tipo de violência no fim do relacionamento. Destas 38% recebeu e-mails ou mensagens indesejadas; 22% tiveram parceiros que espalharam boatos; 20% foram seguidas em casa, no trabalho ou na escola; 13% tiveram detalhes íntimos espalhados pelo parceiro.

ANEXO B - Exemplo e análise de redação nota mil do ENEM.



Nome completo: AMANDA CARVALHO MAIA CASTRO
Data de Nascimento: 29/10/1997
4988322781

FOLHA DE REDAÇÃO

1 A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas
2 três décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa
3 causa aumentou em 23% na passagem de 1980 a 2010. Além disso, o Relatório de 2011
4 revelou cerca de 49% de casos tipificados de violência contra a mulher durante o ano de
5 2010. Nesse sentido, pode-se concluir que essa problemática persiste, por isso, exige um
6 trabalho de identificação.
7 O Brasil ainda não conseguiu se desprender dos amarras da sociedade patriarcal. Isso se
8 dá porque ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação

Trecho da redação da estudante Amanda Castro (Foto: Arquivo pessoal/ Reprodução)

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa

causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, já o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se submeterem aos mesmos e a serem recatadas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino. Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência. Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.



Nome completo: ANNA BEATRIZ ALVARES SIMOES WREDEN
Data de Nascimento: 02/07/1996

FOLHA DE REDAÇÃO 4988322781

1	Parte desfavorecida
2	De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um "corpo biológico"
3	por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. Desse modo, para que esse organismo seja
4	igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Contudo, no Brasil,
5	isso não ocorre, pois em pleno século XXI as mulheres ainda são alvo de violência. Esse quadro de per-
6	missões de mulheres com seus seres é fruto, principalmente, de uma cultura de submissão do sexo femi-
7	culino e de privilégios de gênero e raça aplicados por parte da sociedade.
8	No longo da formação do Brasil, a violência contra as mulheres sempre existiu, tanto por serem

Trecho da redação da estudante Anna Beatriz Wreden (Foto: Arquivo pessoal/ Divulgação)

Parte desfavorecida

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um “corpo biológico” por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. Desse modo, para que esse organismo seja igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Contudo, no Brasil, isso não ocorre, pois em pleno

século XXI as mulheres ainda são alvos de violência. Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor é fruto, principalmente, de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo.

Ao longo da formação do território brasileiro, o patriarcalismo sempre esteve presente, como por exemplo na posição do “Senhor do Engenho”, conseqüentemente foi criada uma noção de inferioridade da mulher em relação ao homem. Dessa forma, muitas pessoas julgam ser correto tratar o sexo feminino de maneira diferenciada e até desrespeitosa. Logo, há muitos casos de violência contra esse grupo, em que a agressão física é a mais relatada, correspondendo a 51,68% dos casos. Nesse sentido, percebe-se que as mulheres têm suas imagens difamadas e seus direitos negligenciados por causa de uma cultural geral preconceituosa. Sendo assim, esse pensamento é passado de geração em geração, o que favorece o continuismo dos abusos.

Além dessa visão segregacionista, a lentidão e a burocracia do sistema punitivo colaboram com a permanência das inúmeras formas de agressão. No país, os processos são demorados e as medidas coercitivas acabam não sendo tomadas no devido momento. Isso ocorre também com a Lei Maria da Penha, que entre 2006 e 2011 teve apenas 33,4% dos casos julgados. Nessa perspectiva, muitos indivíduos ao verem essa ineficiência continuam violentando as mulheres e não são punidos. Assim, essas são alvos de torturas psicológicas e abusos sexuais em diversos locais, como em casa e no trabalho.

A violência contra esse setor, portanto, ainda é uma realidade brasileira, pois há uma diminuição do valor das mulheres, além do Estado agir de forma lenta. Para que o Brasil seja mais articulado como um “corpo biológico” cabe ao Governo fazer parceria com as ONGs, em que elas possam encaminhar, mais rapidamente, os casos de agressões às Delegacias da Mulher e o Estado fiscalizar severamente o andamento dos processos. Passa a ser a função também das instituições de educação promoverem aulas de Sociologia, História e Biologia, que enfatizem a igualdade de gênero, por meio de palestras, materiais históricos e produções culturais, com o intuito de amenizar e, futuramente, acabar com o patriarcalismo. Outras medidas devem ser tomadas, mas, como disse Oscar Wilde: “O primeiro passo é o mais importante na evolução de um homem ou nação.”



Nome completo: CECÍLIA MARIA LIMA LEITE
Data de Nascimento: 11/08/1990

FOLHA DE REDAÇÃO 4988322781

1	Violação à dignidade feminina
2	Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado
3	aos interesses masculinos e tal paradigma só começou a ser contestado em meados do
4	século XX, tendo a francesa Simone de Beauvoir como expoente. Conquanto tenham sido
5	obtidos avanços no que se refere aos direitos civis, a violência contra a mulher é
6	uma problemática persistente no Brasil, uma vez que ela se dá - na maioria das vezes -
7	no ambiente doméstico. Uma situação difícil ao denunciá-la, pois em tais casos, por
8	muitas mulheres temem expor questões que ocorrem no seio de ordem particular.

Trecho da redação da estudante Cecília Maria Leite (Foto: Arquivo pessoal/ Reprodução)

Violação à dignidade feminina

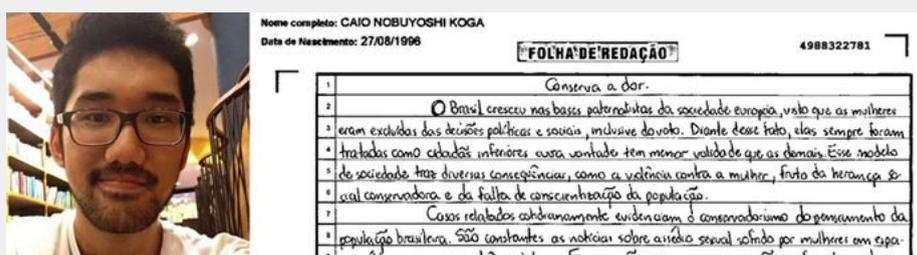
Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos e tal paradigma só começou a ser contestado em meados do século XX, tendo a francesa Simone de Beauvoir como expoente. Conquanto tenham sido obtidos avanços no que se refere aos direitos civis, a violência contra a mulher é uma problemática

persistente no Brasil, uma vez que ela se dá- na maioria das vezes- no ambiente doméstico. Essa situação dificulta as denúncias contra os agressores, pois muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular.

Com efeito, ao longo das últimas décadas, a participação feminina ganhou destaque nas representações políticas e no mercado de trabalho. As relações na vida privada, contudo, ainda obedecem a uma lógica sexista em algumas famílias. Nesse contexto, a agressão parte de um pai, irmão, marido ou filho; condição de parentesco essa que desencoraja a vítima a prestar queixas, visto que há um vínculo institucional e afetivo que ela teme romper.

Outrossim, é válido salientar que a violência de gênero está presente em todas as camadas sociais, camuflada em pequenos hábitos cotidianos. Ela se revela não apenas na brutalidade dos assassinatos, mas também nos atos de misoginia e ridicularização da figura feminina em ditos populares, piadas ou músicas. Essa é a opressão simbólica da qual trata o sociólogo Pierre Bourdieu: a violação aos Direitos Humanos não consiste somente no embate físico, o desrespeito está –sobretudo- na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade da pessoa humana ou de um grupo social.

Destarte, é fato que o Brasil encontra-se alguns passos à frente de outros países o combate à violência contra a mulher, por ter promulgado a Lei Maria da Penha. Entretanto, é necessário que o Governo reforce o atendimento às vítimas, criando mais delegacias especializadas, em turnos de 24 horas, para o registro de queixas. Por outro lado, uma iniciativa plausível a ser tomada pelo Congresso Nacional é a tipificação do feminicídio como crime de ódio e hediondo, no intuito de endurecer as penas para os condenados e assim coibir mais violações. É fundamental que o Poder Público e a sociedade – por meio de denúncias – combatam práticas machistas e a execrável prática do feminicídio.



Nome completo: CAIO NOBUYOSHI KOGA
Data de Nascimento: 27/08/1996

FOLHA DE REDAÇÃO 4988322781

1	Conserva a Dor.
2	O Brasil cresceu nas bases paternalistas da sociedade europeia, visto que as mulheres
3	eram excluídas das decisões políticas e sociais, inclusive do voto. Diante desse fato, elas sempre foram
4	tratadas como cidadãs inferiores cuja vontade tem menor validade que as demais. Esse modelo
5	de sociedade traz diversas consequências, como a violência contra a mulher, fruto da herança social conservadora e da falta de conscientização da população.
6	Casos relatados cotidianamente evidenciam o conservadorismo do pensamento da
7	população brasileira. São constantes as notícias sobre assédio sexual sofrido por mulheres em espa-
8	ços públicos, como no metrô paulistano. Essas ações e a pequena reação a fim de acabar com o problema sofrido pela mulher demonstram a normalidade da postura machista da sociedade e a permissão velada para o seu acontecimento. Esses constantes casos são

Trecho da redação do estudante Caio Koga (Foto: Arquivo pessoal/ Divulgação)

Conserva a Dor

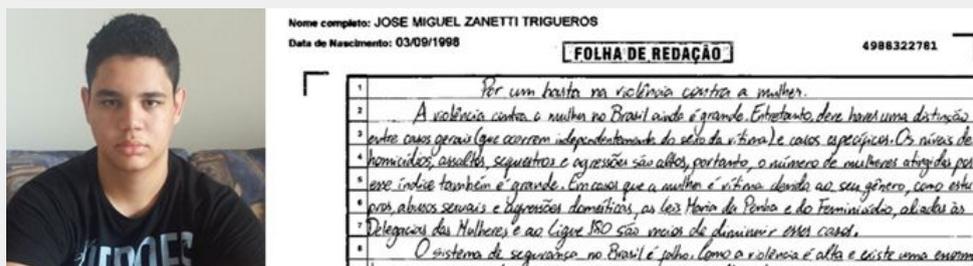
O Brasil cresceu nas bases parternalistas da sociedade europeia, visto que as mulheres eram excluídas das decisões políticas e sociais, inclusive do voto. Diante desse fato, elas sempre foram tratadas como cidadãs inferiores cuja vontade tem menor validade que as demais. Esse modelo de sociedade traz diversas consequências, como a violência contra a mulher, fruto da herança social conservadora e da falta de conscientização da população.

Casos relatados cotidianamente evidenciam o conservadorismo do pensamento da população brasileira. São constantes as notícias sobre o assédio sexual sofrido por mulheres em espaços públicos, como no metrô paulistano. Essas ações e a pequena reação a fim de acabar com o problema sofrido pela mulher demonstram a normalidade da postura machista da sociedade e a permissão velada para o seu acontecimento. Esses constantes casos são

frutos do pensamento machista que domina a sociedade e descende diretamente do paternalismo em que cresceu a nação.

Devido à postura machista da sociedade, a violência contra a mulher permanece na contemporaneidade, inclusive dentro do Estado. A mulher é constantemente tratada com inferioridade pela população e pelos próprios órgãos públicos. Uma atitude que demonstra com clareza esse tratamento é a culpabilização da vítima de estupro que, chegando à polícia, é acusada de causar a violência devido à roupa que estava vestindo. A violência se torna dupla, sexual e psicológica; essa, causada pela postura adotada pela população e pelos órgãos públicos frente ao estupro, causando maior sofrimento à vítima.

O pensamento conservador, machista e misógino é fruto do patriarcalismo e deve ser combatido a fim de impedir a violência contra aquelas que historicamente sofreram e foram oprimidas. Para esse fim, é necessário que o Estado aplique corretamente a lei, acolhendo e atendendo a vítima e punindo o violentador, além de promover a conscientização nas escolas sobre a igualdade de gênero e sobre a violência contra a mulher. Cabe à sociedade civil, o apoio às mulheres e aos movimentos feministas que protegem as mulheres e defendem os seus direitos, expondo a postura machista da sociedade. Dessa maneira, com apoio do Estado e da sociedade, aliado ao debate sobre a igualdade de gênero, é possível acabar com a violência contra a mulher.



Trecho da redação do estudante José Miguel Trigueros (Foto: Arquivo pessoal/Reprodução)

Por um basta na violência contra a mulher

A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, portanto, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande. Em casos que a mulher é vítima devido ao seu gênero, como estupro, abusos sexuais e agressões domésticas, as Leis Maria da Penha e do Feminicídio, aliadas às Delegacias das Mulheres e ao Ligue 180 são meios de diminuir esses casos.

O sistema de segurança no Brasil é falho. Como a violência é alta e existe uma enorme burocracia, os casos denunciados e julgados são pequenos. Além do mais, muitas mulheres têm medo de seus companheiros ou dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem. Dessa forma, mais criminosos ficam livres e mais mulheres se tornam vítimas.

Alguns privilégios são necessários para garantir a integridade física e moral da vítima, como a Lei Maria da Penha, que é um marco para a igualdade de gênero e serve de amparo para todo tipo de violência doméstica e já analisou mais de 300 mil casos. Há

também medidas que contribuem para reduzir assédios sexuais e estupros, como a criação do vagão feminino em São Paulo e a permissão para que ônibus parem em qualquer lugar durante a noite, desde que isso seja solicitado por uma mulher.

Também é alarmante os casos que envolvem turismo sexual. Durante a Copa do Mundo de 2014, houve um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Muitos vêm apenas para se relacionar com as mulheres brasileiras, algo ilegal, que a prostituição é crime. Não bastasse, o pior é o envolvimento de menores de idade. Inúmeros motivos colocam crianças e adolescentes nessa vida, como o abandono familiar, o aliciamento por terceiros e até sequestros.

Portanto, para reduzir drasticamente a violência contra a mulher, deve ocorrer uma intensificação na fiscalização, através das Leis que protegem as vítimas femininas. No que se refere à punição dos criminosos, deve ocorrer o aumento das penas ou até atitudes mais drásticas, como a castração química de estupradores (garantindo a reincidência zero). Para aumentar o número de denúncias, a vítima deve se sentir protegida e não temer nada. Por isso, mobilizações sociais, através de propagandas e centros de apoio devem ser adotadas. Todas essas medidas culminariam em mais denúncias, mais julgamentos e mais prisões, além de diminuir os futuros casos, devido às prisões exemplares.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>

ANEXO C - PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM




PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

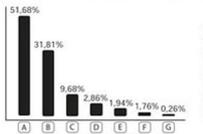
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFSZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



A	Violência física
B	Violência psicológica
C	Violência moral
D	Violência sexual
E	Violência patrimonial
F	Carcere privado
G	Tráfico de pessoas

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher. Dique 180 Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoestado.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

-  **33,4%** de processos julgados
-  **9.715** prisões em flagrante
-  **1.577** prisões preventivas decretadas

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: www.tribe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

 **58** mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

 **237 mil** relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

 **Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

LC - 2ª dia | Caderno 6 - CINZA - Página 2

ANEXO C - TEMAS DO ENEM

Temas da Redação do Enem

Assuntos abordados na redação do Enem costumam envolver Direitos Humanos e Meio Ambiente

Uma das principais expectativas dos estudantes do ensino médio é saber qual o será o tema da redação Enem. Todos os anos existem especulações sobre a proposta da produção textual, mas são raros os casos em que um colégio adivinhou o tema. O [Brasil Escola acertou o tema em 2015](#).

Em geral, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) escolhe temas ligados aos [Direitos Humanos](#) e [Meio Ambiente](#). Apesar de muitos professores cobrarem em suas aulas os temas atuais, que estão em destaque na mídia, os assuntos abordados costumam ser atemporais, mesmo que sejam amplamente discutidos pela sociedade.

Veja os temas das redações do Enem desde a sua primeira edição!

- 1998: [Viver e Aprender](#)
- 1999: [Cidadania e participação social](#)
- 2000: [Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?](#)
- 2001: [Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?](#)
- 2002: [O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?](#)
- 2003: [A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?](#)
- 2004: [Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?](#)
- 2005: [O trabalho infantil na realidade brasileira](#)
- 2006: [O poder de transformação da leitura](#)
- 2007: [O desafio de se conviver com a diferença](#)
- 2008: [Máquina de chuva da Amazônia*](#)
- 2009: [O indivíduo frente à ética nacional](#)
- 2010: [O trabalho na construção da dignidade humana](#)
- 2011: [Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado](#)
- 2012: [Movimento migratório para o Brasil no século 21](#)
- 2013: [Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil](#)
- 2014: [Publicidade infantil em questão no Brasil](#)
- 2015: [A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira](#)
- 2016 - 1ª aplicação: [Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil](#)
- 2016 - 2ª aplicação: [Caminhos para combater o racismo no Brasil](#)
- 2017: [Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil](#)

Fonte: Brasil Escola - <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/temas-redacao-enem.htm>

10 temas de atualidades para o Enem 2018

Participantes do Enem precisam aprofundar o conhecimento sobre fatos que aconteceram, sobretudo no início do ano.

Por Adriano Lesme

Assuntos atuais não são frequentes no Exame Nacional do Ensino Médio ([Enem](#)), pois as questões da prova são escolhidas com meses de antecedência. Por motivo de segurança, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) não revela quando a prova é fechada, mas estima-se que seja entre maio e junho.

Então não preciso estudar atualidades para o Enem? **Não é bem assim!** Assuntos que estão sendo comentados há algum tempo também podem ser considerados como atuais e têm chance de aparecer na prova. Já fatos isolados, como um atentado terrorista, ocorridos no segundo semestre não entram no Enem.

O Brasil Escola conversou com três especialistas, que apontaram alguns **temas de atualidades para o Enem 2018**. O professor de Atualidades, Daniel Pereira Leite, do Poliedro, o professor de Redação Raphael Torres, do QG do Enem, e o diretor pedagógico Antunes Rafael, do curso e colégio Oficina do Estudante, alertam para temas importantes que podem inspirar questões.

1 – Fake News

[As notícias falsas \(fake news – inglês\) são motivo de preocupação](#) em vários países, pois interferem negativamente em áreas como política, economia, saúde, segurança e educação. Nos Estados Unidos, por exemplo, as notícias falsas compartilhadas nas redes sociais contribuíram para a eleição de Donald Trump e causou a maior crise da história do Facebook.

No Brasil, grupos políticos como o Movimento Brasil Livre (MBL) já foram acusados por disseminar conteúdo mentiroso e tiveram páginas deletadas na rede social. Recentemente, boatos espalhados pelo WhatsApp fizeram pessoas não vacinarem contra o sarampo e outras doenças.

A maior possibilidade do tema ser cobrado no Enem é por meio da redação, exigindo do participante uma proposta para combater as fake news no Brasil.

2 – Epidemias

Em 2018, algumas **doenças que estavam erradicadas retornaram**, como o sarampo, poliomielite, rubéola e difteria. A crise financeira brasileira e, conseqüentemente, a precariedade com que vivem várias famílias contribuíram para o retorno dessas doenças. Além disso, o [surto de sarampo em Roraima tem relação direta com a imigração de venezuelanos](#). Parar piorar, motivadas por fake news, pessoas estão escolhendo não tomar vacinas.

Os participantes do Enem podem ser cobrados quanto à origem dessas doenças, sintomas, vacinas e formas de tratamento.

3 – Crise na Venezuela

Quem vai fazer o Enem tem que ficar ligado [no que está acontecendo na Venezuela](#). Embora a crise econômica, política e humanitária do país de Nicolás Maduro estejam sendo noticiada mais frequentemente no segundo semestre por causa dos refugiados em Roraima, a [situação da Venezuela é complicada há anos](#). Desde 2013, mais especificamente.

A queda do preço do barril de petróleo, principal artigo da economia venezuelana, o esgotamento político do chavismo e o isolamento econômico promovido pelos Estados Unidos causaram uma crise sem precedentes.

4 – Refugiados e Imigrantes

A onda de refugiados e imigrantes não acontece só no Brasil. A [Europa encara esse problema há alguns anos](#), em razão das guerras e terrorismo no Oriente Médio e África. O caso mais grave é o da Síria, onde boa parte da população fugiu do país por causa de uma [guerra civil que já dura sete anos](#).

A questão dos imigrantes e refugiados na Europa ganhou evidência depois que a França foi campeã da Copa do Mundo de Futebol, disputada na Rússia entre junho e julho. A maioria dos jogadores franceses nasceu na África ou é descendente de africanos.

5 – Coreias

No cenário internacional, talvez o assunto mais falado foi a reaproximação das Coreias, intermediada pelo presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. As Coreias do Norte e do Sul assinaram uma declaração de paz até o fim de 2018, além de prometerem acabar com o arsenal nuclear dos países.

O Enem pode cobrar dos participantes o que originou a [separação das Coreias e a situação do regime ditatorial da Coreia do Norte](#). Apesar do isolamento econômico, o país presidido por Kim Jong-un chamou atenção do mundo por conta dos testes nucleares.

6 - Governo Trump

Falando em [Donald Trump](#), o presidente americano segue com as medidas polêmicas. A que mais chamou a atenção em 2018, sendo capa de muitos jornais, foi a aplicação uma lei dos anos 50, que previa que filhos de imigrantes sem documentos poderiam ser separados de seus pais.

Na política externa, por sua vez, Trump também tem colecionado uma série de contestações. Ele retirou o país do Tratado do Pacífico, alegando que não havia vantagens e anunciou a saída dos Estados Unidos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), prevista para 2020.

7 - Minorias e Direitos Humanos

O respeito aos direitos humanos é uma marca das provas do Enem. Vários grupos considerados minoritários já foram abordados na prova, como crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros e deficientes físicos.

Como dica, o candidato pode treinar redações cujos temas são grupos ainda não abordados no Enem, como refugiados, índios e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT).

8- Meio ambiente

Os domínios ambientais, a relação do ser humano com o meio ambiente e as causas e [consequências do efeito estufa](#) são temas que podem ser solicitados em diversas matérias do Enem, como Geografia, Ciências e até mesmo em Redação. O estudante deve estar atento principalmente aos problemas causados pela ação humana, como a poluição, e a crise hídrica.

9 – Eleições

Com as eleições no Brasil, outra possibilidade é que o Enem tenha alguma questão relacionada à política, seus conceitos, cidadania e os direitos da população. A prova de redação também pode abordar esse tema.

10 – Greve dos caminhoneiros

A [greve dos caminhoneiros](#) literalmente parou o Brasil em maio. Os protestos evidenciaram a dependência do país pelo transporte de cargas por rodovias e uso de combustíveis fósseis. Desde o Governo JK, o país parou de investir em ferrovias e, atualmente, as rodovias representam 60% do transporte de carga do Brasil.

Diante deste cenário, é bem provável que o assunto apareça nos vestibulares e no Enem, cobrando dos estudantes conhecimento sobre os motivos que levaram o país a esta situação e o que fazer para mudar o cenário.

Fonte: Brasil Escola - <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/10-temas-atualidades-para-enem-2018.htm>

ANEXO D- NOTA DE REDAÇÃO DO ENEM PARA CADA CRITÉRIOS (COMPETÊNCIA)

A nota da redação do ENEM para cada critério (competência)

A nota na Competência 1

- 0 pontos: Não conhece a norma culta da Língua Portuguesa
- 40 pontos: Demonstra domínio precário da norma culta, desvios frequentes e diversos
- 80 pontos: Demonstra domínio insuficiente, com muitos desvios
- 120 pontos: Demonstra domínio médio, com alguns desvios
- 160 pontos: Demonstra bom domínio, com poucos desvios

- 200 pontos: Demonstra domínio excelente, desvios são aceitos como exceção e sem reincidência

A nota na Competência 2

- 0 pontos: Foge ao tema ou não é um texto dissertativo argumentativo
- 40 pontos: Tangencia o tema ou têm traços de outros tipos textuais
- 80 pontos: Cópia trechos dos textos de apoio ou não possui proposição, argumentação e conclusão
- 120 pontos: Argumentação previsível e domínio mediano das estruturas proposição, argumentação e conclusão
- 160 pontos: Argumentação consistente e bom domínio das estruturas proposição, argumentação e conclusão
- 200 pontos: Argumentação consistente, repertório sociocultural produtivo e excelente domínio das estruturas do texto dissertativo argumentativo

A nota na Competência 3

- 0 pontos: Informações, fatos e opiniões apresentados não possuem relação com o tema
- 40 pontos: Informações, fatos e opiniões são pouco relacionados com o tema ou incoerentes, não há defesa de um ponto de vista
- 80 pontos: Informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas apresentados de forma desorganizada ou contraditória, defendendo o ponto de vista
- 120 pontos: Informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas limitados aos textos de apoio e pouco organizados, defendendo o ponto de vista
- 160 pontos: informações, fatos e opiniões relacionam-se ao tema, de forma organizada, com indícios de originalidade, defendendo o ponto de vista
- 200 pontos: Informações, fatos e opiniões relacionam-se ao tema, de forma consistente e organizada de forma original, defendendo o ponto de vista.

A nota na Competência 4

- 0 pontos: Texto não articulado, com ideias fragmentadas
- 40 pontos: Articulação precária
- 80 pontos: Repertório precário de recursos coesivos e articulação inadequada entre as partes do texto
- 120 pontos: Repertório pouco diversificado de recursos coesivos e articulação mediana entre as partes do texto
- 160 pontos: Repertório diversificado de recursos coesivos e articulação com poucas inadequações entre as partes do texto
- 200 pontos: Repertório diversificado de recursos coesivos e boa articulação entre as partes do texto

A nota na Competência 5

- 0 pontos: Sem proposta de solução ou proposta não é relacionada ao tema ou ao assunto
- 40 pontos: Proposta de solução vaga, ou relacionada somente ao assunto
- 80 pontos: Proposta de solução relacionada ao tema, mas elaborada de forma insuficiente, ou não articulada com a discussão do texto
- 120 pontos: Proposta de solução relacionada ao tema e articulada com a discussão do texto, mas elaborada de forma mediana
- 160 pontos: Proposta de solução bem elaborada e articulada ao tema e à discussão do texto
- 200 pontos: Proposta de solução muito bem elaborada, detalhada, articulada ao tema e à discussão do texto

ANEXO E - Apresentação teórica ENEM

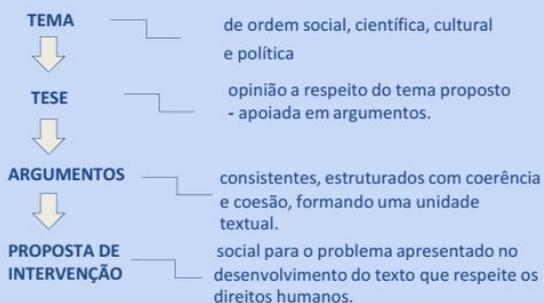
OFICINA DE ESCRITA COMO PRÁTICA PARA O ENEM

PRODUÇÃO DE TEXTO EM PROSA

O texto tipo DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:

É **argumentativo** porque defende uma tese, uma opinião, e é **dissertativo** porque se utiliza de explicações para justificar uma tese, uma opinião.

PRODUÇÃO DE TEXTO EM PROSA TIPO : DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO



CRITÉRIOS AVALIAÇÃO ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

PRINCÍPIOS DE ESTRUTURAÇÃO

I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fechamento à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão).	<p>TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.</p> <p>ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.</p>
II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplos; • dados estatísticos; • pesquisas; • fatos comprováveis; • citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; • pequenas narrativas ilustrativas; • alusões históricas; e • comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

- Apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam.
- Encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos.
- Desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação das informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Desenvolva um texto dissertativo-argumentativo à partir do seguinte tema:
Feminicídio no Brasil: a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.

Para realizar a proposta, você deverá construir :

- 1) um **texto dissertativo-argumentativo** referente ao tema, demonstrar domínio da norma culta da língua, mobilizar diversas áreas do conhecimento, ou seja, seu conhecimento de mundo para desenvolver o tema, respeitando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.
- 2) Você pode levar em consideração o texto motivador **"Pesquisa revela 96% dos jovens acreditam que ainda existe muito machismo no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista.

REFERÊNCIA

Redação do ENEM 2018: Cartilha do estudante. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de observação do Instituto Estadual de Educação (IEE) foi bastante positiva, tanto na relação com o espaço escolar (no quesito da organização escolar) quanto na relação com os profissionais e estudantes da escola. Por meio dessa atividade foi possível compreendermos melhor a responsabilidade da ação docente para com os alunos, os pais de alunos, os colegas de profissão, e perante as políticas públicas de educação em geral.

Por fim, gostaríamos de pontuar que, imersos no contexto do IEE, ficou bastante claro para nós a mudança pela qual o ensino de Língua Portuguesa está passando; e que os reflexos dessa mudança, a nosso ver, têm se mostrado positivos. Pensar o ensino de língua materna a de forma que se priorize a ampliação do do repertório linguístico por parte aluno em situações concretas, parece-nos uma postura política fundamental para este novo século, que é a era da informação e comunicação. Essa reflexão nos leva a Geraldi (1999, p. 44) que afirma:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear - e isso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio.

E, pensando sobre essa afirmação, acreditamos que as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no IEE refletem o forte posicionamento da escola no que diz respeito à formação de seus alunos como sujeitos/cidadãos críticos.

REFERÊNCIA

GERALDI, João Wanderley. Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa. In:
GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.