Anais do XIII CONAELL

Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

A leitura e a escrita na sociedade contemporânea: (re)pensando a formação docente e o ensino

Organização dos Anais
Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen

ISSN: 2446-4945

Sinop, 28 de setembro a 02 de outubro de 2015
Faculdade de Educação e Linguagem - Curso de Letras
Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop
Avenida dos Ingás, 3001, Centro/MT, Brasil, CEP: 78555-000

Projeto Gráfico
Ketheley Leite Freire

Comissão Organizadora do XIII CONAELL

Neusa Inês Philippsen
Leandra Ines Seganfredo Santos
Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Centro Acadêmico de Letras (UNEMAT/Sinop)

Conselho Editorial
Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves
Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Profa. Dra. Luzia Aparecida Oliva dos Santos
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Profa. Dra. Rosane Salete Freytag
Profa. Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub
Profa. Dra. Tânia de Oliveira Pitombo

Revisão - Língua Portuguesa
Profa. Ms. Terezinha Della Justina
Profa. Esp. Graci Leite Morais da Luz

Revisão – Língua Inglesa
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Acadêmica Aline Schmidt de Lima

8(81)
C719 Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários – CONAELL
CONAELL *(13. : 2015 : Sinop, MT)*
A leitura e a escrita na sociedade contemporânea: (re)pensando a formação docente e o ensino [recurso eletrônico] / Leandra Ines Seganfredo Santos; Neusa Inês Philippsen (editores). – Unemat *Campus* Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Unemat Editora, [2016].

438 p.: il.

ISSN: 2446-4945

1. Letras. 2. Educação. 3. Linguística. I. Título. II.Título: (re)pensando a formação docente e o ensino. III. UNEMAT.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

As ideias contidas nos trabalhos são de absoluta responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07
Leandra Ines Seganfredo SANTOS e Neusa Inês PHILIPPSEN

SEÇÃO I
TEXTOS DOS PROFESSORES CONVIDADOS

A CONTRIBUIÇÃO DA CRÍTICA TEXTUAL NOS CONTEXTOS DA PESQUISA, DA TECNOLOGIA E DO ENSINO 09
José Pereira da SILVA

A POLÍTICA LINGUÍSTICA POMBALINA A PARTIR DO *DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS* 17
José Pereira da SILVA

ENSINAR LITERATURA EM UMA SOCIEDADE PÓS-LITERÁRIA 26
Rildo COSSON

O QUE O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL TEM A DIZER PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS 34
Vanderci de Andrade AGUILERA

O RECONHECIMENTO DO OUTRO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E LITERATURAS 48
Maria da Glória Magalhães dos REIS

SEÇÃO II
TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

A CRÍTICA DE EÇA DE QUEIRÓS AO CLERO E À SOCIEDADE PORTUGUESA: EM "O CRIME DO PADRE AMARO" 55
Andressa Batista FARIAS e Josilene Pereira Dos SANTOS

A ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA INCLUSÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO 64
Jairo BRIZOLA e Kátia Morosov ALONSO

A LEITURA NA FORMAÇÃO PESSOAL DA CRIANÇA 75
Amanda Ferraça CORRÊA, Katsue SCHORR e Élia Amaral do Carmo SANTOS

A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 80
Leane SPIES, Kalinca BACK e Geisi CAMARGOS

A HISTÓRIA DE CLÁUDIA EM TELAS 85
Claudevânia Barbon ANDERLE

A LINGUAGEM E O DISCURSO JURÍDICO 97
Maria Cristina da SILVA

ANÁLISE PALEOGRÁFICA DO MANUSCRITO A CARTA DA RAINHA MARIANA VITÓRIA DE BOURBON – SÉCULO XVIII 106
Ivanete Maria de JESUS e Luci Terezinha Kroetz Fernandes MASO

A RELAÇÃO DA CRIANÇA E O LIVRO: PRÁTICAS DO PIBID NO CMEI TARSILA DO AMARAL 115
Bruna dos Santos EVANGELISTA e Josiane Cristina KOLBOW

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA 121
Odilia Alves Gomes SOUZA e Cezenir Carlos de SIQUEIRA

CONVERGÊNCIA DA CEIA: RELAÇÕES ENTRE BARREDO E LEONARDO DA VINCI 126
Tania Maria G. de A. RAMOS e Adriana Lins PRECIOSO

CRENÇAS DE BOLSISTAS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE TEÓRICA/PRÁTICA 131
Caroline PRESTES e Leandra Ines Seganfredo SANTOS

CRONÓTOPO, DIÁLOGO E AFIGURAÇÃO NO ROMANCE "ÁGUA VIVA" DE CLARICE LISPECTOR NA PERSPECTIVA DE MIKHAIL BAKHTIN 140
Neiva de Souza BOENO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA COM A LEITURA E A ESCRITA .149
Fátima Aparecida de Matos BARBOZA e Gisele Fernandes de NOVAIS

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR TEMÁTICAS: UMA FORMA DE MELHORAR A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS 155
Juliana B. OLIVEIRA e Elizandra WAECHTER

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR TEMÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA INSTIGAR O SENSO CRÍTICO E O PROTAGONISMO JUVENIL 163
Juliana B. OLIVEIRA e Elizandra WAECHTER

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA/BRASILEIRA: TRÊS DISCURSOS E UMA CRISE 170
Josiel de Carvalho SILVA e Tânia PITOMBO-OLIVEIRA

ESCRITA E REESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 179
Regina Uemoto Maciel MARTINS, Lucineide da SILVA e Maria José Basso MARQUES

EXPLORANDO A IDENTIDADE DO ALUNO COM FANZINE 189
Camila Custódio VOSNIACK, Anna Clara de Oliveira CARLING e Vitória França ALBUQUERQUE

FESTA DE TRANCOSO: EXPERIENCIANDO A LITERATURA ORAL 196
Cássia DALL'IGNA, Edna APOLINÁRIO e Sandra De Carli NOGUEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO 200
Paulina FASSBINDER, Arlete Tavares BUCHARDT e Queti TONETTI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 212
Aparecida Ramos de O. SILVA, Neuza Quitéria de ANDRADE e Maria Luzeti C. de CARVALHO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CARTOGRÁFICO A PARTIR DO USO DA LOUSA DIGITAL 219
Jusemara Antunes TELES e Márcia VACARIO

FORMAÇÃO INICIAL DO ALUNO DE LETRAS E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS 227
Aline Schmidt de LIMA

INFLUÊNCIA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES.....239
Patricia MIRANDA e Leandra Ines Seganfredo SANTOS

LETRAMENTO LITERÁRIO EM "MEU AMIGO JOÃO": PROMOVENDO A INTERAÇÃO ENTRE LEITOR, ESCRITOR E TEXTO PARA A APREENSÃO DE SENTIDOS.....248
Marli CHIARANI, Luciney Rosa Sur ROMÃO e Márcia do Socorro Coêlho de OLIVEIRA

LINGUAGEM, LUGAR DE MÚLTIPLAS MORADAS: O TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS.....256
Edson Gomes EVANGELISTA

LITERATURA INFANTIL: CONTAR HISTÓRIA, UM DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS TEXTUAIS.....263
Eva Vilma PEREIRA, Caroline PRESTES e Priscila Oliveira da LUZ

MÍDIAS-EDUCACIONAIS E ESCOLA: POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÃO A ESCOLA 268
Jairo BRIZOLA e Kátia Morosov ALONSO

MOVIMENTO POR UMA ESCOLA LITERÁRIA.....278
Cássia DALL'IGNA, Berenice BISOLLO e Patrícia Emanuela PEREIRA

MULTICULTURALISMO CRÍTICO: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CENTRADA NO RESPEITO A DIVERSIDADE CULTURAL.....284
Maria Regina Maia Oliveira SILVA e Thaiuana Maia FERREIRA

O ASPECTO MÍTICO: REPRESENTAÇÕES DA CULTURA REGIONAL EM OBRAS LITERÁRIAS DE DOIS AUTORES NORTE MATO-GROSSENSES.....292
Tito LIMA e Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SINOP/MT.....303
Tatiane Almeida AVANSI e Juliana Freitag SCHWEIKART

O ENSINO DISCURSIVO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 312
Antonio José da SILVA, Lourdes Serafim da SILVA e Joelma Aparecida BRESSANIN

OFICINA LITERÁRIA: OUTROS OLHARES.....320
Luciane Lucyk BARTMANOVICZ e Marcela Dias Pinto PEREZ

O PAPEL DA METODOLOGIA SOCIOINTERACIONISTA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR 328
Franciele Lidiane PARIZOTTO e Luziano Heverton da Silva MOURA

O PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LINGUAGENS NO CEFAPRO DE MATUPÁ: O QUE DIZEM AS VOZES DO PROCESSO EDUCATIVO SOBRE A RELAÇÃO DAS DCN, OC'S E AS TEORIAS DAS LINGUAGENS ENQUANTO PRÁTICAS SOCIAIS.....332
Jislaine da LUZ

O ROTACISMO NO FALAR DO ALTO PANTANAL DE CÁCERES.....338
Antonio José da SILVA, Lourdes Serafim da SILVA e Jocineide MACEDO-KARIM

OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....346

Eliana Aparecida dos SANTOS, Ilcilene SILVA e Reizivaldo Pereira de LIMA

PAPEL DO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS EM MATO GROSSO: RESULTADOS E REFLEXÕES.....353
Daniella Correa ALVARENGA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONSTRUINDO VIDAS E SABERES NO TEMPO COMUNIDADE.....362
João Edivaldo de LATRES, Edileusa Aparecida da SILVA, Crislane Ruiz Sousa da GAMA

POESIA LETRAS DO RAP: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA EM SUA TOTALIDADE.....374
Jacinaila Louriana FERREIRA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: VIVENCIANDO GÊNEROS TEXTUAIS.....381
Fabiana Bernachi BATISTA e Luciene ALVES

RACISMO, DISCURSO E EFEITOS DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DA CAPA DA REVISTA VEJA REFERENTE À ATITUDE DE DANIEL ALVES.....387
Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

(RE) PENSANDO A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....395
Rosenil Gonçalina dos Reis e SILVA e Simone de Jesus PADILHA

SUSTENTABILIDADE E EXTRATIVISMO: O TRABALHO DAS COLETORAS DE ERVAS MEDICINAIS NA BIO SAÚDE.....403
Cristinne Leus TOMÉ, Ivone Cella da SILVA e Maria Ivonete de SOUZA

TRANSCULTURAÇÃO E LETRAMENTO NOS MURAIS DA CATEDRAL: O SAGRADO EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA POR MARI BUENO.....412
Bruna ANDRADE e Adriana Lins PRECIOSO

VIVENCIANDO E ATUANDO NO ESPAÇO ESCOLAR COM O PIBID: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL E AMBIENTAL.....418
Élia Amaral do Carmo SANTOS, Amanda Ferraça CORRÊA e Pamela Carla Firmino da SILVA

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA REALIDADE DO ALUNO.....424
Maria Luzeti Coelho de CARVALHO, Aparecida Ramos de Oliveira SILVA e Ivone Cella da SILVA

WHATSAPP: FERRAMENTA PARA O ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....432
Eliana Aparecida dos SANTOS, Ilcilene SILVA e Reizivaldo Pereira de LIMA

APRESENTAÇÃO

A presente publicação dos ANAIS constitui um registro das pesquisas e trabalhos apresentados no *XIII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários - CONAELL*, em caráter de conferência, palestra, comunicação oral ou pôster. Este evento, que já está em sua XIII edição, de periodicidade anual, é voltado à divulgação científica de graduandos e pós-graduandos, professores e pesquisadores da área de Letras e de cursos afins. O Colóquio destina-se, fundamentalmente, à atualização de conteúdos científicos relacionados aos estudos linguísticos e literários, privilegiando-se uma discussão sobre vieses temáticos interdisciplinares que se evidenciam no debate acadêmico contemporâneo.

O CONAELL é realizado pelo Curso de Letras da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, desde 2003. Esta última edição aconteceu no período de 28 de setembro a 02 de outubro de 2015, e teve como tema: **A leitura e a escrita na sociedade contemporânea: (re)pensando a formação docente e o ensino.** Dentre os seus propósitos, ressaltam-se a promoção da discussão acerca do ensino, pesquisa e extensão, considerando a produção atualizada e sistematizada pelos Centros, Núcleos, Grupos e Projetos de pesquisa da UNEMAT e das instituições convidadas. As questões relacionadas ao ensino buscaram apresentar as inovações pedagógicas que visam auxiliar discentes e docentes a primarem pela excelência de resultados da ação pedagógica.

Este evento, que já alcançou posição de destaque no norte mato-grossense, torna-se, a cada ano, mais relevante por focalizar, com seriedade, as temáticas desenvolvidas e que envolvem toda a comunidade acadêmica. Em 2015 contou com a presença de acadêmicos, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de Iniciação Científica (IC), pós-graduandos do PROFLETRAS e outros Programas *stricto sensu*, docentes e pesquisadores da UNEMAT, UFMT, USP, UEL, UERJ, UEMS, UnB, além de instituições ligadas ao ensino público, como o CEFAPRO e o IFMT, e distintas escolas estaduais, municipais e particulares, que compartilharam conhecimentos resultantes de experiências várias em contexto escolar e também de pesquisas de iniciação científica, de mestrado e doutorado nas áreas dos estudos linguísticos, literários e afins.

No total, são cinquenta e quatro textos que compõem estes Anais, os quais apresentam distintas vertentes relacionados ao tema acima especificado, e que não somente abarcam questões linguísticas, literárias e metodológicas, mas também questões socioculturais, em uma perspectiva reflexiva, crítica e inovadora.

Os textos completos publicados nestes Anais, que são de inteira responsabilidade de seus autores, foram previamente submetidos a uma avaliação realizada por um Conselho Editorial Científico, composto por professores e pesquisadores convidados. Com essa publicação periódica, esperamos contribuir para o fomento do saber acadêmico científico, viabilizando a professores, estudantes e pesquisadores um espaço à divulgação de resultados de pesquisa e práxis relevantes não só para a formação docente, como também para a sociedade em geral, com o intuito principal de procurar difundir conhecimentos da academia científica e de práticas em sala de aula.

Desejamos a todos uma boa leitura e agradecemos aos autores que colaboraram com esta publicação, a qual apresenta material riquíssimo aos que se interessam por estudos nas áreas de línguas e literaturas e por conhecer trabalhos que estão sendo realizados em diversas esferas acadêmicas e práxis escolares, especialmente as do contexto mato-grossense.

Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen
Organizadoras

SEÇÃO I

TEXTOS DOS PROFESSORES CONVIDADOS

A CONTRIBUIÇÃO DA CRÍTICA TEXTUAL NOS CONTEXTOS DA PESQUISA, DA TECNOLOGIA E DO ENSINO

José Pereira da SILVA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: A crítica textual se preocupa com o estabelecimento seguro dos textos, de modo que os leitores possam ter a melhor opção possível de leitura de uma obra ou de um documento, muitas vezes de difícil acesso, seja por causa de sua raridade, da língua e suporte em que foi produzido e de outros problemas que o tempo vai incluindo nas produções textuais, à proporção que se distanciam cronológica ou culturalmente do leitor. Dependendo do usuário a que se destina um texto, uma ou outra forma de edição será preferível, cabendo ao editor decidir qual será o seu público privilegiado. A própria edição crítica ou interpretativa poderá ter numerosas variantes, dependendo de se destinar a linguistas, filólogos ou críticos literários; a historiadores ou especialistas de determinada área ou subárea do conhecimento ou se é destinada ao público geral, não especializado. Teoricamente, o leitor confia no editor do material que lê, acreditando que ele foi fiel ao original ou à fonte utilizada, e poucos imaginam o quanto varia o texto de uma edição para outra, seja intencionalmente ou não. Para fundamentar nossas reflexões, serão buscadas abonações em Emanuel Araújo (2008), César Nardelli Cambraia (2005) e Bruno Fregni Bassetto (2001), entre outros, mas serão utilizados também alguns trabalhos de nossa própria lavra, para exemplificar com edições de textos específicos para profissionais da saúde, para profissionais de letras, para historiadores e para leitores comuns ou não especializados em uma determinada área ou subárea do conhecimento. Enfim, será lembrado o constrangimento pelo qual passa um filólogo, um linguista ou crítico literário, quando é flagrado usando um exemplo colhido em uma edição que não corresponde ao que o autor efetivamente produziu ao escrever o exemplo apresentado.
PALAVRAS-CHAVE: crítica textual; ecdótica; edição de textos.

ABSTRACT: The textual criticism is worried about the safe settlement of texts, so the readers can have the best option as possible of reading a work or document, oftentimes of hard approach, due to its rarity, language or support in which it was made, and due to other problems that time includes on the textual productions, to the extent that they are distancing by time or culturally from the reader. Depending on the user which the text is destined, one or another way of edition will be preferable, fitting to the editor to decide what the privileged public is. The own critic edition or interpretation may have many points of views, depending on intending to linguists, philologists or literary critics, to historians or specialists of certain area or subarea of knowledge, or if it is destined to general public, non-skilled. Theoretically, the reader trusts in the editor of the material he reads, believing that it was loyal to the original one or to the source used, few people can imagine the much that the text is changed from one edition to another, being it intentionally or not. To substantiate our thoughts, it will be raked up accreditations in Emanuel Araújo (2008), César Nardelli Cambraia (2005) and Bruno Fregni Bassetto (2001), among others. It will be used too, some works of our authorship, to exemplify with editions of specific texts to health professionals, letters ones, to historians and common or non-skilled readers in determined area or subarea of knowledge. In the end, it will be remembered the embarrassment that a philologist, linguist or a literary critic through when they are caught using an example picked on an edition that doesn't corresponds to what the author effectively produced to write the example shown.
KEYWORDS: textual criticism; science of edition; edition of texts.

1 Considerações iniciais

O estabelecimento seguro dos textos, de acordo com as normas da crítica textual, possibilita a melhor opção possível de leitura de uma obra ou de um documento, preparado para um público específico (do mais ao menos especializado), preocupando-se prioritariamente com os textos de difícil acesso ou interpretação, dificuldade essa que ocorre por causa de sua raridade, da língua ou do suporte em que foi produzido, além de outros problemas que o distanciamento cronológico, linguístico ou cultural vai incluindo paulatinamente nos textos.

A crítica textual difere da crítica genética principalmente por buscar restaurar a forma mais próxima possível da última versão preparada ou publicada pelo autor, enquanto a crítica genética busca flagrar o autor em seu processo criativo, analisando basicamente as fontes utilizadas por ele até atingir a produção definitiva de sua obra. Difere também da crítica literária, que parte da obra concluída para analisar e descobrir os fundamentos das escolhas feitas pelo autor na produção de sua obra, julgando ou avaliando sua literariedade.

A atividade do crítico textual é meramente filológica, incluindo aí a leitura do texto em suportes (escritos ou sonoros), muitas vezes corrompidos ou desgastados; a sua interpretação mais segura possível, buscando auxílio, se necessário, em outras ciências e situando-se no contexto em que ele foi produzido; assim como a escolha do tipo mais adequado da edição, dependendo de seu público-alvo e/ou das edições disponíveis no mercado.

O trabalho do crítico textual termina quando o texto está pronto para ser publicado. Mas a ecdótica inclui também o trabalho de edição; ou seja: serviços gráficos, fonográficos ou digitais, além da divulgação e distribuição ou venda, porque não basta ser disponibilizado, mas é preciso chegar ao público. Pois isto é que é publicar.

Há vários tipos de edição, dependendo do material utilizado (tamanho, qualidade etc.), do sistema de registro (impresso, fonográfico, digital/eletrônico/virtual), da publicação (edição príncipe ou primeira edição, limitada e extra ou extraordinária – no caso de periódicos); da permissão (autorizada ou não autorizada), da integridade (integral, abreviada ou expurgada), da reelaboração (revista, aumentada/ampliada, modernizada).

Além desses vários tipos gerais de edição, podemos ter edições baseadas em apenas um testemunho (edição fac-similar ou mecânica, diplomática, paleográfica ou diplomático-interpretativa e interpretativa) ou em mais de um testemunho (edição crítica e edição genética).

Naturalmente, ao se preparar uma edição é preciso saber a que público se destina. E é a partir dessa escolha que se decidirá sobre o formato da edição: se mais ou menos conservadora, se mais ou menos anotada, se mais ou menos cara, etc., etc.

Por isto, na edição crítica, por exemplo, será sempre necessária uma introdução metodológica, para que o leitor saiba quais foram exatamente as intervenções feitas e tomar as suas decisões, concordantes ou discordantes, das interpretações do editor crítico.

É extremamente vantajoso usar uma edição preparada de acordo com os princípios da crítica textual porque o leitor/pesquisador terá a segurança de estar utilizando a forma mais próxima possível do que decidiu o autor, em sua última intervenção no texto.

2 Definição de crítica textual e sua relação com a filologia, com a crítica literária e com a crítica genética (ou crítica de processo)

Naturalmente, não se faz edição crítica de um texto, em vida do autor, visto que ele ainda poderá alterar alguma coisa em relação às versões ou edições já realizadas. Neste caso,

no entanto, já é possível uma edição genética, que vai buscar os elementos que interferiram na elaboração e/ou aperfeiçoamento do texto até a sua publicação.

Crítica textual é a arte ou a técnica de preparação de textos para publicação, independentemente do tipo de edição, desde aquele que não tem nenhuma intervenção do editor até os que têm a maior intervenção possível, as edições interpretativas, críticas e genéticas.

Em relação à filologia, podemos dizer que ambas nasceram juntas e que uma se confunde, frequentemente com a outra. A crítica textual costuma ser confundida com a filologia, quando se trata de filologia em seu sentido mais restrito; mas é possível dar à filologia um sentido muito mais amplo, visto que seu objetivo é preservar a cultura dos povos que permanece registrada em textos, interpretando-os e/ou editando-os cientificamente.

Em seu sentido amplo, a filologia inclui praticamente todas as atividades que têm os textos como base: o ensino (de língua e de literatura), a interpretação (incluída a etimologia, a tradução e a atualização terminológica), a restauração (através da crítica textual e das edições) e a crítica (com a crítica literária e a crítica genética). Por isto, como a crítica textual também parte do texto e vai resultar em outro texto, confunde-se praticamente com a filologia, ao menos em seu sentido restrito.

3 A crítica textual e a ecdótica ou edição de textos

Quando falamos de crítica textual, estamos tratando da arte e da técnica filológica de preparar os textos para edição, excluídas as atividades de impressão, montagem, encadernação e distribuição. Por isto, o trabalho do filólogo editor de textos termina com a revisão das provas tipográficas preparadas pelo impressor.

A ecdótica, no entanto, inclui também os trabalhos de impressão e distribuição, porque, rigorosamente, não se entende que um trabalho esteja editado ou publicado, se ele não chegar ao público-alvo. Editar, portanto, não é o mesmo que imprimir e encadernar livros, mas publicá-los, ou seja, disponibilizá-los ao público.

O termo "ecdótica", que tem sido confundido com "crítica textual", é correspondente a "edição de textos", que inclui o trabalho do filólogo, do impressor e do distribuidor ou livreiro. Trata-se de um termo de origem grega, que se tornou erudito e é utilizado quase exclusivamente nos meios acadêmicos.

4 Tipos de edições, dependentes do material disponível e/ou do público-alvo

Podemos tratar dos tipos de edição a partir de diversas variantes, tais como o material utilizado (tamanho, qualidade etc.), do sistema de registro (impresso, fonográfico, digital/eletrônico/virtual), da publicação (edição príncipe ou primeira edição, limitada e extra ou extraordinária – no caso de periódicos); da permissão (autorizada ou não autorizada), da integridade (integral, abreviada ou expurgada), da reelaboração (revista, aumentada/ampliada, modernizada) e do número de testemunhos: com um testemunho apenas (edição fac-similar ou mecânica, diplomática, paleográfica ou diplomático-interpretativa e interpretativa) ou com mais de um testemunho (edição crítica e edição genética).

Além de haver ainda outros tipos de edição, dependentes de outras variantes, há terminologias diferentes para indicar diversos desses tipos. Não pretendemos tratar de tudo isso, que cobriria o tempo de um curso inteiro, detendo-nos mais nos últimos tipos, baseados no número de testemunhos.

Como já nos referimos anteriormente, o preparador de textos para edição deve ter pelo menos dois cuidados especiais, antes de decidir pelo tipo de edição a realizar: qual será seu público-alvo e a existência de edições anteriores disponíveis no mercado, porque "dificilmente uma mesma edição é adequada para todo tipo de público, pois diferentes são seus interesses" (CAMBRAIA, 2005, p. 90), assim como não se deve deixar de examinar cuidadosamente o seu campo bibliográfico, que é "o conjunto estruturado de unidades bibliográficas (livros impressos), organizadas em torno de determinado texto". (CASTRO & RAMOS, 1986, p. 112, *apud* CAMBRAIA, 2005, p. 90).

4.1 Com apenas um testemunho (edições monotestemunhais)

4.1.1 Edição fac-similar ou mecânica

A edição fac-similar se baseia no grau zero de intervenção do editor, visto que consiste na cópia mecânica da imagem do testemunho, por meio de microfilme, fotografia, xerox ou escâner.

Quando se trata de texto muito antigo ou manuscrito, a dificuldade de leitura costuma ser bem grande, mas é de extrema importância para diversos tipos de estudo filológico, linguístico e literário.

Um bom exemplo pode ser encontrado nos *Espólios de Ismael Coutinho,* escaneados, publicados em CD-ROM e disponibilizados em <http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/espolio/sumario.html>.

4.1.2 Edição diplomática

A edição diplomática se baseia em intervenções limitadas do editor crítico, com uma transcrição que conserva todos os elementos gráficos da fonte: sinais abreviativos, sinais de pontuação, paragrafação, translineação, separação ou agrupamento vocabular etc.

A edição diplomática representa uma facilitação da leitura, principalmente quando o original é manuscrito ou tem formas gráficas atualmente desusadas, mas também se corre o risco de ter havido algum erro na interpretação do editor.

Apesar da grande importância desse tipo de edição "para o estudo da história da língua, especialmente dos sistemas gráficos de representação linguística" (CAMBRAIA, 2005, p. 95), Serafim da Silva Neto (1956), em *Textos Medievais e seus Problemas,* já havia alertado para este risco:

Hoje, em virtude dos progressos técnicos da fotografia e da reprodução fac-similada, a transcrição puramente *diplomática* é um atraso, pois com ela ficamos sempre na estrita dependência do critério e da perícia do editor, que, no entanto, pode ler mal e não compreender algumas palavras. (SILVA NETO, 1956, p. 21)

4.1.3 Edição paleográfica ou diplomático-interpretativa

Na edição paleográfica há um grau médio de intervenção do editor, na reprodução do modelo, desenvolvendo abreviaturas, inserindo ou suprimindo elementos por conjectura, corrigindo-se erros óbvios, como a repetição ou a supressão de letras ou palavras, por exemplo.

Frequentemente se faz esse tipo de edição ao lado de uma edição fac-similar, de modo que o leitor possa consultá-la nos casos em que duvidar da intervenção do editor.

4.1.4 Edição interpretativa

A intervenção máxima na edição de um documento estabelecido com base em testemunho único ocorre na edição interpretativa, que só difere da edição crítica nos recursos que a existência de outros testemunhos oferece ao crítico textual.

Além do desenvolvimento de abreviaturas e conjecturas relativas a erro óbvios (que também são feitas na edição paleográfica), uniformiza-se a ortografia, com a possibilidade de intervenções conjecturais que aproximem o texto da forma genuína, publicando-se um texto mais apurado, com indicação dos elementos estranhos a sua presumível forma genuína. (Cf. CAMBRAIA, 2005, p. 97)

Não se trata da edição modernizada, na qual se uniformizam também as variantes fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais. Na edição interpretativa, uniformiza-se apenas o que diz respeito à grafia: atualização ortográfica, pontuação, paragrafação etc.

Em regra, são feitas edições interpretativas de textos conservados em códice único, como podemos mostrar na edição de *Bosquejos* (COUTINHO, 2011a) e de *Silhuetas* de Ismael Coutinho (COUTINHO, 2011b). No entanto, às vezes se fazem edições de um único testemunho, mesmo se sabendo da existência de outros como já se fez de poesia de Camões (PEREIRA FILHO, 1974) e de Gregório de Matos (PERES & LA REGINA, 2000).

4.2 Com mais de um testemunho (edições politestemunhais)

4.2.1 Edição crítica

César Nardelli Cambraia me parece muito feliz na definição de edição crítica, quando ensina que "Uma edição crítica caracteriza-se pelo *confronto de mais de um testemunho, geralmente apógrafos, no processo de estabelecimento do texto,* com o objetivo de se reconstituir a última forma que seu autor lhe havia dado". (CAMBRAIA, 2005, p. 104)

Naturalmente, nem sempre a última forma dada pelo autor é sua última vontade em relação ao texto, visto que sempre há alguma coisa a retificar em qualquer atividade humana, e nem sempre o que sai publicado é exatamente o que queria o autor. Por isto, quase sempre se procura algum exemplar da última edição em vida do autor, com alguma anotação para uma possível reedição.

Considerando-se que os copistas não cometem o mesmo erro exatamente no mesmo lugar do texto, em geral, a edição crítica consegue eliminar todos os seus elementos não genuínos, com raríssimas exceções. Por isto, fica evidente a sua superioridade em relação à edição interpretativa, que só pode corrigir conjecturalmente os possíveis erros da fonte.

Um bom exemplo é a *Edição Crítica da Obra Poética de Gregório de Matos,* publicada em quatro tomos por Francisco Topa em 1999, porque cada soneto ofereceu problemas específicos, exigindo decisões também específicas, exemplificando numerosas questões que tiveram de ser resolvidas através das técnicas da crítica textual.

4.2.2 Edição genética

A edição genética é feita através da comparação de mais de um testemunho com a pretensão de registrar todas as diferenças entre as redações preliminares até chegar à forma final dada pelo autor, partindo-se do princípio de que a versão definitiva de qualquer obra resulta de uma transformação progressiva em seu processo criativo.

Cambraia (2005, p. 105), apoiado em Louis Hay (1991, p. 23), lembra que o crítico genético utiliza notas, cadernos e/ou diários em que o autor registra seus impulsos iniciais;

projetos, planos ou roteiros que documentam as operações preliminares de sua criação, e ainda os esboços, primeiras redações ou rascunhos – seus instrumentos do trabalho redacional. (Cf. CAMBRAIA, 2005, p. 105)

A crítica genética tem grande importância para os estudos filológicos em geral, mas a sua contribuição maior é à crítica literária, pelo fato de mostrar a evolução do texto e do autor em suas diversas etapas, demonstrando quais foram as melhores opções encontradas pelo autor, ou as opções pelas quais ele decidiu.

5 A vantagem de se utilizar um texto bem editado e as desvantagens dos textos mal editados

Em uma composição de Noel Rosa, o verso "que meu lar é o botequim" foi gravado por Araci de Almeida como "que meu lar é um botequim". Aparentemente, erro sem importância, mas a mudança do artigo definido para o indefinido altera completamente o sentido do verso. Infelizmente, foi a versão errada que ficou consagrada pelo público.

Em uma mesa-redonda sobre a lírica de Camões, Castelar de Carvalho fazia um estudo estilístico sobre o soneto "Alma minha gentil que te partiste", usando uma versão diferente da que havia estabelecido criticamente Leodegário A. de Azevedo Filho, presidente da sessão. Imaginem o quanto durou o debate!...

Há frases atribuídas a determinados textos que nem parecem com as que estão neles, como é a expressão "nessa terra, tudo que se planta dá", atribuída a Pero Vaz de Caminha, em sua *Carta*, que não tem nada que pareça com esta frase.

Muitos mitos se transmitem, como o de que "o homem descende do macaco", atribuídos a algum texto, que só podem ser desfeitos ou explicados se houver uma edição confiável da obra que lhe deu origem.

Na história, muitos fatos são contados e recontados por séculos, ou por erro de leitura, ou mesmo por desconhecimento da fonte documental que serve ou pode servir de base para o seu registro ou sua fundamentação.

Um exemplo importante para a história do português brasileiro é a afirmação, mil vezes repetida, de que o marquês de Pombal impôs a língua portuguesa aos índios, proibindo-os de usar sua própria língua ou a língua geral.

Só quem lê o documento com espírito desarmado de crenças e de paixão política pode perceber que isto não ocorreu nem poderia ocorrer.

Já imaginaram quantas coisas são ensinadas a nossas crianças e jovens, que só muito mais tarde se verá que estava tudo errado?!...

6 Considerações finais

Um trabalho muito interessante para mostrar os diversos tipos de edições é o que publicou Gladis Massini-Cagliari em 2007, preparando cinco edições de treze poemas dos cancioneiros medievais galego-portugueses, com uma síntese teórica excepcional. Ali estão presentes edições fac-similadas, diplomáticas, semidiplomáticas e críticas (ou interpretativas), faltando apenas a edição genética, inviável para as obras poéticas daquela época.

Usar o texto autêntico ou uma boa edição é muito importante em qualquer área do conhecimento, mas, principalmente para nós, das áreas de letras e de educação, porque os nossos erros vão ser retransmitidos indefinidamente, a tal ponto que, depois de cometidos, ficará difícil fazer eficientemente a sua reparação.

Referências

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. **Sonetos de Luís de Camões.** Texto estabelecido por Leodegário A. de Azevedo Filho a partir de manuscritos quinhentistas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Ivo; RAMOS, Maria Ana. Estratégia e táctica da transcrição. In: COLLOQUE CRITIQUE TEXTUELLE PORTUGAISE, 20-24 oct. 1981, Paris. **Actes...** Paris: Fondation Calouste Gulbenkian/Centre Culturel Portugais, 1986.

COUTINHO, Ismael [de Lima]. **Bosquejos.** Edição, apresentação e notas de José Pereira da Silva. Prefácio de Luíza Lobo. Rio de Janeiro: Botelho, 2011a.

_____. **Silhuetas.** Edição, apresentação e notas de José Pereira da Silva. Prefácio de Luíza Lobo. Rio de Janeiro: Botelho, 2011b.

_____. **Espólio de Ismael Coutinho.** Organizado por José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Botelho, 2011c. CD-ROM. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/index.html>

HAY, Louis. O texto não existe: reflexões sobre a crítica genética. **Cadernos de Textos: Crítica Genética,** João Pessoa, n. 5, série II, p. 15-33, 1991.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Cancioneiros medievais galego-portugueses.** São Paulo: WM/Martins Fontes, 2007.

PEREIRA FILHO, Emmanuel. **As rimas de Camões.** Cancioneiro de ISM & comentários. Fac-símile, lição dos manuscritos e comentários por Emmanuel Pereira Filho. Edição preparada e organizada por Edwaldo Machado Cafezeiro e Ronaldo Menegaz. Rio de Janeiro: J. Aguilar; Brasília: INL, 1974.

PERES, Fernando da Rocha; LA REGINA, Silvia. **Um códice setecentista inédito de Gregório de Mattos.** Salvador: Edufba, 2000.

SILVA NETO, Serafim da. *Textos medievais portugueses e seus problemas.* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1956.

TOPA, Francisco. **Edição crítica da obra poética de Gregório de Matos**. Vol. I, tomo 1: introdução; recensio (1.ª parte). Porto: O Autor, 1999a. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/ftopa/Livros-Pdf/GM-I.pdf>.

_____. Vol. I, tomo 2: *recensio* (2.ª parte). Porto: O Autor, 1999b. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/ftopa/Livros-Pdf/GM-II.pdf>.

_____. Vol. II: edição dos sonetos. Porto: O Autor, 1999c. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/ftopa/Livros-Pdf/GM-III.pdf>.

_____. Vol. II: edição dos sonetos: anexo: sonetos excluídos. Porto: O Autor, 1999d. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/ftopa/Livros-Pdf/GM-IV.pdf>.

Anexo 1

Último Desejo YouTube
Noel Rosa

Nosso amor que eu não esqueço
E que teve o seu começo
Numa festa de São João

Morre hoje sem foguete
Sem retrato e sem bilhete
Sem luar, sem violão

Perto de você me calo
Tudo penso e nada falo
Tenho medo de chorar

Nunca mais quero o seu beijo
Mas meu último desejo
Você não pode negar

Se alguma pessoa amiga
Pedir que você lhe diga
Se você me quer ou não
Diga que você me adora
Que você lamenta e chora
A nossa separação

Às pessoas que eu detesto
Diga sempre que eu não presto
Que meu lar é o botequim
Que eu arruinei sua vida
Que eu não mereço a comida
Que você pagou pra mim

Fonte: http://letras.mus.br/noel-rosa-musicas/125750

Anexo 2

Al*ma minha* gentil, que te partiste
tão cedo deste *corpo descontente*,
repousa tu nos céos eternamente,
e viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
memória deste mundo se consente,
não te esqueças daquele amor ardente
que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te
algũa cousa a dor que me ficou
da mágoa sem remédio de perder-te,

pede a Deos, que teus anos encurtou,
que tão cedo de cá me leve a ver-te,
quão cedo dos meus olhos te levou.

(CAMÕES, *apud* AZEVEDO FILHO, 2004, p. 90)

A POLÍTICA LINGUÍSTICA POMBALINA A PARTIR DO *DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS*

José Pereira da SILVA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Portugal teve uma política linguística relativamente bem definida, no período colonial brasileiro, mudando-se várias vezes, dependendo dos objetivos imediatos de cada momento e de sua relação política com a Igreja Católica ou com outros países. No século XVIII, com D. João V e, depois, com o marquês de Pombal, a política linguística se tornou mais rígida na sua aplicação aos súditos das colônias, como parte da reforma pedagógica inspirada por Verney, pregando que "o primeiro princípio de todos os estudos deve ser a gramática da própria língua" e com a reforma da Universidade de Coimbra, que passa a preferir a experimentação como forma de ensinar e aprender, substituindo a memorização pelas experiências e pelas pesquisas. É nesse princípio que o sexto parágrafo do *Diretório dos Índios* começa com a frase "Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma..." e define como uma das principais tarefas dos diretores "estabelecer em suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa", prometendo, no parágrafo seguinte, criar duas escolas públicas em todas as povoações para possibilitar a desejada imposição da língua portuguesa aos índios. Mas, com a expulsão dos jesuítas, dois anos depois, apesar da criação de impostos específicos para a manutenção das escolas, não foi possível implementar o projeto pombalino, nem mesmo na região para a qual o *Diretório* foi criado – mais ou menos a atual região da Amazônia Legal. Só com a vinda da Corte para o Brasil, em 1808, os efeitos da reforma pombalina se efetivaram, apesar de, mesmo assim, terem sido muito importantes para a sobreposição da língua portuguesa às línguas indígenas em quase todo o país, já no século XIX.
PALAVRAS-CHAVE: política linguística; língua portuguesa; *Diretório dos Índios*.

ABSTRACT: In Brazilian colonial age, Portugal had a linguistic politic relatively well defined, moving several times, depending on instant goals of each moment and from its relationship with Catholic Church or with other countries. On century XVIII, with Don João V, and sooner with marquis from Pombal, the linguistic politic became harder on its application to the subjects of the colonies, as part of pedagogic reform, inspired on Verney, preaching that " the first principle of all the studies must be the grammar of the own language." With the reform of University of Coimbra, that starts to prefer the experimentation as a way of teaching and learning, replacing the memorization by experiences and researches. It is in the principle that the sixth paragraph of "*Diretório dos Índios*" starts with the sentence "It has been always unalterably practiced in all the nations that conquered new domain, to introduce as fast as possible on subdued people its own idiom…". It also defines as a main task of the authority " to establish on its respective villages the use of Portuguese language", promising, in the following paragraph, to create two public schools in all villages to enable the obligation of Portuguese language to Indians. However, with the expulsion of Jesuits, two years later, although the creation of specifics taxes to the maintenance the schools, it wasn't possible to implement the pombaline project, not even to the area which the *Diretório* was created – more or less the area of legal Amazon. Only with the coming of the royal family to Brazil, in 1808, the effects of pombaline project in fact had concretized, even though being very important to the overlap of Portuguese language to Indian languages in almost all country, on XIX century.

KEYWORDS: linguistic politic, Portuguese, *Diretório dos Índios.*

1 Considerações iniciais

Desde os mais remotos tempos da nação portuguesa, a política linguística foi considerada como ponto importante em sua identidade cultural, tendo sido a língua portuguesa decretada como idioma oficial da corte em 1290, por D. Dinis (1261-1325), que impulsionou também a tradução de muitas obras para o português e criou (em Lisboa) o primeiro núcleo da atual Universidade de Coimbra, pouco depois de concluída a Reconquista contra os árabes.

Em seu artigo "A luta pela língua", o Prof. Eduardo Gusmão de Quadros (2001) lembra que "Nas primeiras cartas enviadas do Brasil pelo padre Manuel da Nóbrega (1988, p. 73), encontramos referências à questão linguística. A princípio [...], o religioso não via claramente uma língua. Os nativos seriam *tão brutos que nem vocábulos têm*.

A partir do "Regimento de Tomé de Sousa", de 17/12/1548, "o reconhecimento das *nações* indígenas [...] insere-se no mesmo conjunto de providências políticas cujo objetivo era reforçar a autoridade do governo-geral" (ALMEIDA, 1997, p. 88). Naturalmente, reconhecendo-se uma nação, também se reconhece a sua língua e a sua cultura.

> Enquanto ensinavam aos "curumins", os missionários aprendiam a língua indígena. Nem todos, é verdade. Padre Nóbrega nunca a aprendeu. Mas Anchieta, do mesmo modo que o padre Navarro, também basco, logo se destacou no estudo da fala dos nativos. Prova de seu afinco foi a composição da primeira gramática do tupi, em 1556, segundo os estudos de Hélio Viotti (1966, p. 61), dois anos após ter chegado. Em 1560, o superior da Companhia, Luís de Grã, tornou obrigatória a aprendizagem do idioma brasílico, sendo estudado através da obra de Anchieta[1]. (QUADROS, 2001, p. 214-215)

> Nas cartas-régias sobre o dever de ensinar a língua portuguesa, são invocados [...] motivos teológicos. Em 12 de fevereiro de 1727, por exemplo, o rei ordenou ao superior das missões do estado do Maranhão a obrigatoriedade da instrução, em todas as aldeias, do idioma português,
> "...pois se eles se puserem práticos nela mais facilmente poderão receber os mistérios da fé católica, e ter maior conhecimento da luz da verdade, e com esta inteligência melhor executar em tudo o que pertencer ao meu real serviço e terem maior afeição aos mesmos portugueses". (MARANHÃO, 1948, p. 214-215, *apud* QUADROS, 2001, p. 217)

Francisco Jorge dos Santos e Patrícia Maria Melo Sampaio, em seu artigo "1755, o ano da virada na Amazônia portuguesa", lembram:

> A publicação do Alvará com força de Lei, de 7 de junho de 1755, que aboliu a administração temporal dos padres sobre os índios do Grão-Pará e Maranhão, foi condição *sine qua non* para a efetiva aplicação da *Lei de Liberdade dos Índios*, pois, na medida em que esta os tornou "Vassalos d`El-Rei" com direitos e deveres equiparados aos reinóis ou luso-brasileiros, deu-lhes as prerrogativas de exercer cargos em todos os setores da administração pública colonial. (SANTOS & SAMPAIO, 2008, p. 89)

No entanto, com o malicioso intuito de destruir totalmente a cultura local, lembram também que não faltou ao marquês de Pombal o cuidado de substituir os nomes de vilas e

[1] Na carta escrita em 13 de setembro de 1560, o Pe. João de Mello informa: "Logo que o padre [Luís de Grã] aqui chegou, ordenou que em casa se lesse a *Arte da Língua Brasílica* que compôs o irmão José. (...) desta lição, nem reitor, nem pregador, nem outra pessoa é isenta". (NAVARRO et al., 1988, p. 279 – grifo nosso)

lugares por nomes portugueses, visto que a toponímia é uma forma eficiente e segura de preservação da identidade histórico-cultural de um povo.

> Ao mesmo tempo, os aldeamentos ou missões eram transformados em vilas e lugares, que perderiam as nomenclaturas em língua geral, para receberem nomes das regiões de Portugal. Por exemplo: a missão de Trocano tornou-se vila de Borba, a Nova; a missão de Santa Tereza de Tefé tornou-se vila de Ega; a missão de Tapajós tornou-se Santarém; a missão de Santo Elias do Jaú tornou-se lugar de Airão; a missão de Sant'Ana de Coari tornou-se lugar de Alvelos etc. (SANTOS & SAMPAIO, 2008, p. 89)

2 A questão da imposição da língua portuguesa aos índios através do Diretório dos Índios

Segundo se lê em seu livro sobre o *Diretório dos Índios,* de Rita Heloísa de Almeida (1997)

> Parece suficiente reter o significado da cristianização como a linguagem por meio da qual foi transmitido um ideal de civilização aos índios. Talvez se possa dizer que este ideal estará absorvido no que o *Diretório* compreende ser a tarefa de instruir os índios sobre os meios da civilidade. (ALMEIDA, 1997, p. 72)

Considerando-se que a disputa não era basicamente entre os índios e os europeus, mas entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica, representada principalmente pelos jesuítas, Almeida (1997) questiona

> se a introdução da língua portuguesa não teria sido sobretudo uma disputa pela hegemonia (no sentido dado ao termo por Norbert Elias, 1985) entre grupos de uma mesma cultura e civilização, antes de firmar-se e apresentar-se claramente aos nossos olhos (dois séculos depois) como um projeto de nação. (ALMEIDA, 1997, p. 173)

Aliás, segundo Rita Heloísa de Almeida (1997), Artur César Ferreira Reis (1966) assegura,

> por meio de relatos de cronistas, viajantes e autoridades governamentais, que no Brasil o contrário se deu em relação à máxima destacada no § 6º do *Diretório*: foram os colonos portugueses conduzidos a aprender as línguas indígenas mais do que impor seu idioma. Por certo, as condições iniciais de implantação de escolas, a baixa representatividade numérica do colono português e, seguramente, a prática, desde o início instaurada pelos jesuítas, de ensinar aos índios a "língua geral" foram fatores que inviabilizaram o projeto político de instaurar a língua portuguesa nos primeiros tempos de Brasil. A "língua geral" procedia da língua tupi, predominante entre os índios catequizados pelos jesuítas. A fim de facilitar as comunicações e a transmissão da doutrina cristã, os jesuítas tornaram o tupi a língua franca das áreas missionadas, viabilizando, assim, as comunicações em meio ao que o padre Antônio Vieira observara como uma "verdadeira Babel". (REIS, 1966, p. 178-179, *apud* ALMEIDA, 1997, 173-174)

Artur César Ferreira Reis ainda comenta um debate entre um representante dos jesuítas com um procurador dos moradores do Maranhão sobre o ensino da doutrina cristã aos índios em língua portuguesa, no qual o padre lembra que os próprios apóstolos ensinavam na própria língua dos aprendizes, concluindo que os que lhes ensinam em português "ensinam os índios, sem os índios entenderem o que se lhes ensina, que coisa é senão estarem ensinando papagaios a falar: que coisa é senão, como diz São Paulo, estar falando ao vento?". (REIS, 1966, p. 182).

Mais adiante, o ex-governador do Amazonas acrescenta, defendendo o uso da "língua geral":

> porque como não bebem, nem se criam com outro leite mais que com o das índias, *com o leite* bebem *também a língua;* nem falam outra, senão depois de andar alguns anos na escola e tratarem com os portugueses, que vêm de Portugal [...]. As mulheres é que ficam com maior ignorância, porque nunca sabem falar senão um português tosco, e é necessário haver, nas igrejas, confessores peritos na língua, para as poder confessar, de sorte que elas se possam explicar, e o confessor entender. Sendo isto assim, é também certo que os índios das aldeias mais tratam com os portugueses do que com os missionários; porque com os missionários, quando muito, só chegam estar dois meses no ano, que é os meses de agosto e setembro; donde, ainda que os missionários lhes ensinem algumas palavras da língua portuguesa nestes dois meses, como os portugueses nos dez meses seguintes não falem com eles senão pela sua própria língua dos índios, quando voltam para as aldeias, já se não lembram, nem das palavras que os padres lhes tinham ensinado; pelo que a ordem que requer o dito procurador Paulo da Silva, para os missionários, deve muito especialmente mandar passar, para os moradores do Pará, mandar-lhes que nem entre si, nem com os índios falem, senão pela língua portuguesa, com que não poderá ter efeito, sem que primeiro se proíba que os filhos e filhas dos portugueses sejam criados por índios da terra. (REIS, 1966, p. 183-184, *apud* ALMEIDA, 1997, p. 175)

Rita Heloísa de Almeida, comentando o que diz Artur César Ferreira Reis em *Aspectos da Experiência Portuguesa na Amazônia*, acrescenta que

> Ainda que fosse ensinada a língua portuguesa nas missões aos novos índios descidos – argumenta um governador simpatizante da ação dos jesuítas –, estes aprendiam mais facilmente a "língua geral", pela razão de ser instrumento de comunicação diária com todos os demais índios aldeados e já completamente acostumados a seu uso exclusivo. (REIS, 1966, p. 184, *apud* ALMEIDA, 1997, p. 175)

Em sua *História da Cultura Amazonense,* Mário Ypiranga Monteiro, 1977) relata e comenta o seguinte fato, que considera lamentável para a política linguística que o governo tentava implementar:

> Melancólico mesmo é o depoimento do governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, quando relatava a Tomé Joaquim da Costa Corte Real os seus trabalhos, em carta do dia 27 de fevereiro de 1759: "...vim há pouco tempo a desenganar-me que pouco ou nada tinha feito, fazendo-se-me assim demonstrativo pelos dous fatos que vou a expor a V. Exa.
>
> O primeiro foi virem a minha casa umas crianças, filhos de umas pessoas principais desta terra, e, falando eu com elas, que entendendo pouco português, compreendiam e explicavam bastantemente na língua tapuia ou chamada geral.
>
> O segundo foi o ver debaixo da minha janela dous negros dos que proximamente se estão introduzindo da Costa da África, falando desembaraçadamente a sobredita língua e não compreendendo nada da portuguesa". (MONTEIRO, 1977, p. 234, *apud* SILVA, [2016, no prelo])

Por isto e por outras diversas razões, que não poderemos tratar aqui, pela limitação do espaço de um texto resultante de um minicurso, acrescentamos que Almeida (1997) chega à conclusão de que "o enraizamento da cultura do conquistador, devia começar por generalizar o uso geral da língua portuguesa", e pergunta: "se caso a língua portuguesa não fosse adotada

e continuasse a prevalecer a *língua geral* [...], os resultados na constituição da cultura, do território e do povo brasileiro seriam os mesmos?". (ALMEIDA, 1997, p. 176).

Entre outras coisas, pode-se questionar o próprio modo de se escolherem os "principais":

> ... na maioria das vezes os "principais" não são líderes dos índios descidos, mas pessoas com trânsito entre os colonos brancos e autoridades do governo colonial. Liderança fundada no domínio da língua portuguesa e da "língua geral" e no tino comercial para essa atividade. (ALMEIDA, 1997, p. 327)

Em 2 de agosto de 1797, descontente com a administração dos índios pelos "principais", o governador Francisco de Sousa Coutinho escreveu as "Informações sobre a Civilização dos Índios do Pará", que serviu de base para a carta régia de 12 de maio de 1798, em que D. João VI (como príncipe regente) revogou o *Diretório.*

Eis um fragmento ilustrativo das informações a favor da revogação do *Diretório* pelo governador Francisco de Sousa Coutinho:

> Por mais rústico que se considere, ele não pode ser mais destituído de conhecimentos do que é uma criança e esta, contudo, na sua educação tem certo termo, e a mesma jurisdição paternal o tem até aquele que a lei reconheceu e estabeleceu para a maioridade em que inteiramente pode dispor de si, e fica entregue aos efeitos de sua boa ou má educação. Por que motivo pois não há de isto mesmo praticar-se com o índio? *Como há de aprender a tratar sem lhe ser jamais livre o trato do que é e com quem bem lhe parecer?* Porque há de errar; porque há de ser enganado, que importa? quando e como jamais foi possível a alguém deixar de o ser, sem o ter sido? Acaso os índios só podem ser admitidos aos direitos que as leis concedem aos mais vassalos, quando forem o que estes nem são, nem foram, isto é: infalíveis em todas as disposições e inacessíveis a fraudes, a malícia e ao engano? (IHGB, arq. 1.1.4, p. 235, *apud* ALMEIDA, 1997, p. 334)

3 A questão da imposição da língua portuguesa aos índios através dos missionários e párocos nas Questões Apologéticas do Pe. Manuel da Penha do Rosário

Apesar de não ser nosso objetivo tratar das *Questões Apologéticas*, mas da tentativa de impor a língua portuguesa aos índios, utilizando indevidamente os párocos e missionários, vale destacar as observações seguintes, lembradas pelo Prof. Eduardo Gusmão de Quadros, que cita a avaliação positiva que fez delas o visitador inquisitorial Geraldo José de Abranches, dizendo que "Elas contêm matérias de suma importância e de admirável disciplina eclesiástica, e toda bem fundamentalmente estabelecida, sendo dignas de irem às mãos de todos, para com elas ficarem instruídos"[2]. (ABRANCHES, in SILVA, 1994, p. 46-47, *apud* QUADROS, 2007, p. 420).

Na opinião de Quadros, a importância deste texto diz respeito, especialmente, à "viabilidade do trabalho missionário na região, pois boa parte do documento trata do problema da língua a ser utilizada nas missões e na administração dos sacramentos". (QUADROS, 2007, p. 420)

> E neste tempo, em que tanto deseja e mui santamente se empenha o nosso Fidelíssimo Monarca a que saibam e se-lhes ensine o português em escolas públicas, assinando

[2] Apesar da recomendação, o documento permaneceu inédito por mais de duzentos anos. O original manuscrito se encontra na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, códice 7,1,19. Foi a partir desse códice que se fizeram todas as edições que dele existem: Rosário (1995), Silva (1987 e 1994), além da dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Letras da UFRJ em 1987.

> prêmios aos mestres, porque o não sabem, nem para isso há mestres nem escolas[3]. Os párocos, que entendem claramente a língua em que eles falam vulgarmente e sabem pregar, nela os instruem, como eu tenho visto e ouvido em várias *povoações.* E com muita razão. Porque, de outra sorte, como poderão aproveitar aos índios as doutrinas que eles não entenderem, como as da língua portuguesa, deles ignorada tanto, que, por isso, os *diretores*, ainda apertando-os o *Diretório*, em o § 6, a que de nenhum modo consintam usar de outra língua que não seja a portuguesa, nesta lhes não falam em suas direções, senão em a deles, ou *per si* ou por intérpretes[4], e o mesmo sucede aos seus ministros reais, como ainda neste presente ano presenciei.

Depois de longamente justificar que a igreja manda que os párocos preguem e ensinem na língua de seus fiéis, respondendo "se peca o pároco contra o nosso rei[5], instruindo aos índios em a língua vulgar deles", o Pe. Manuel da Penha do Rosário ensina, no § 41:

> Digo que não. Porque, instruindo-os nela, a nenhuma lei real ofende, pois nenhuma me consta haver que o proíba, assim em o *Diretório* como em os livros da intendência e nos das câmeras e correições[6]. E se houvesse, teria sido publicada pelas ruas, ao menos junto do pelourinho na praça, e nele fixada, como é costume, principalmente depois de haver dúvidas nesta matéria. E seriam também recolhidos, para se consumirem, os catecismos brasílicos e instrutivos pela língua geral dos índios, que nas paróquias se conservam.

Retoricamente, pergunta e imediatamente responde o Padre Manuel da Penha do Rosário, no § 43:

> [...] de que modo se pode presumir que os ditos monarcas e, entre eles o nosso Fidelíssimo, se oponham com leis contrárias à referida do Concílio e a outras quaisquer, divinas e eclesiásticas, privando aos párocos da liberdade de adaptarem aos seus fregueses a língua que lhes for mais cômoda, proporcionada e necessária, ou de outra qualquer imunidade da Igreja?

---

[3] É claro que, não sabendo nem entendendo eles a língua portuguesa e não havendo mestres nem escolas onde eles pudessem aprendê-la, com muito mais razão, os párocos ficariam desobrigados de ensinar-lhes a doutrina nesta língua. E, de acordo com o que nos informa o autor, no § 63, por todo o vale do Xingu, desde o Gurupá, e no valo do Amazonas e do Tapajós, só havia uma escola em Pombal, se é que ainda havia.

[4] Apesar de terem a obrigação de saber a língua dos índios, os diretores não lhes falavam sempre através dela. Até mesmo eram proibidos de lhes falar noutra língua que não fosse a portuguesa. Entretanto, se quisessem usar apenas a língua portuguesa para se comunicarem com os índios, eram obrigados a se servir de intérpretes, pois, do contrário, não seriam entendidos. Neste caso, eram duas as soluções que lhes sobravam: falar-lhes em sua própria língua, que era a língua geral, ou falar em português para um intérprete e deixar que este lhes retransmitisse a mensagem.

Quando se diz que os diretores falavam na língua vulgar, ou per si ou por intérpretes, parece que se pretende dizer que nem todos os diretores sabiam a língua vulgar dos índios. No entanto, não é isto que acontecia. A verdade é que alguns diretores, só para forçar os índios a ouvi-los em português, falavam-lhes através de intérpretes, mesmo sabendo que eles nada entendiam do português. Quanto aos ministros régios, muitos deles realmente não sabiam a língua dos índios. Por isto, falavam-lhes por intérpretes.

[5] O padre Manuel desenvolveu sua defesa contra o rei em 45 dos 89 parágrafos dedicados ao tema do uso da língua portuguesa na catequese dos índios e a proibição da vulgar deles. Ou seja, mais da metade do que seria o primeiro capítulo, que é constituído de dez questões.

[6] Além de outras ordens reais relativas ao ensino da língua portuguesa, o *Diretório* foi a mais importante, mais abrangente e a última que conhecemos. Mas seria possível a existência de outras determinações menores correspondentes à aplicação destas, que poderiam estar contidas nos livros da intendência, que representa o executivo local, das câmeras, que representavam o poder legislativo local ou nos livros de correições, que representam o judiciário. Mas não existiam, como afirma o autor.

> O certo é que não há tais leis. E, por isso, não peca o pároco contra a Majestade Real, paroquiando em a língua de suas ovelhas, se dela tiverem estas necessidade, como de presente a têm os índios.

O § 45 das *Questões Apologéticas* alerta para o fato de que, no § 6 do *Diretório dos Índios*, manda El-Rei que não instruam aos índios senão pelo português, chamando a atenção para o fato de que o dito parágrafo não diz respeito aos párocos, provando-o com o mesmo parágrafo, que é o seguinte:

> Sempre foi máxima inalterável, praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles a língua do príncipe que os conquistou se-lhes radica também o afeto e a veneração e obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores, estabelecer nele o uso da língua que chamavam geral, *invenção verdadeiramente abominável e diabólica*, para que, privados os índios de todos aqueles meios que só podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer, nas suas respectivas povoações, o uso da língua portuguesa, *não consentindo, por modo algum, que os meninos e meninas que pertencerem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado, em repetidas ordens, que até agora se não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado.*

Segundo Quadros (2007, p. 420), fica claro o caráter bélico nos termos do *Diretório,* cuja razão básica (pelo menos nos parágrafos iniciais) é a relação entre o uso de um idioma e a consolidação de um império. Tanto assim é que acusa o clero regular de não "desterrar" culturalmente a população nativa para mantê-la sujeita a si e não a Portugal.

Segundo se infere do parágrafo acima transcrito, o uso da língua geral, chamada de "invenção verdadeiramente abominável e diabólica", era um dos instrumentos dos eclesiásticos para manterem seu domínio sobre os índios. (Cf. QUADROS, 2007, p. 420)

Aliás, o mesmo professor já havia lembrado que "A imposição do português faz parte da cruzada antijesuítica do ministério pombalino, terminando com a supressão dos inacianos de todo o reino, em 1759". (QUADROS, 2001, p. 213).

O padre Manuel da Penha do Rosário louva a inciativa de ensinar português a todos os índios, mas

> O problema era que o diretor do povoado, baseado na lei anterior, desejava obrigá-lo a pregar em português. Como grande parte dos índios não iria compreender, sua missão tornava-se inviável. Até porque o Concílio de Trento recomendava claramente que os padres deveriam explicar na "língua vulgar as sagradas palavras e os avisos da salvação" (SILVA, 1994, p. 21). A língua vulgar, no caso da Amazônia, era uma língua indígena. (QUADROS, 2007, 213)

Segundo o legislador do *Diretório,* que desejava destruir a cultura indígena local e implementar a lusitana,

> O problema era que os missionários haviam sido demasiadamente permissivos com o idioma dos nativos, deixando-os na "rústica e bárbara sujeição". O projeto de civilidade que perpassa o *Diretório* buscava retirá-los desta suposta "barbaridade"

> para transformá-los em cidadãos [ou melhor, em súditos do rei]. (QUADROS, 2007, p. 421)

4 Considerações finais

No livreto que produzimos para servir de suporte ao minicurso oferecido no XIII CONAELL (XIII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários), realizado em Sinop (MT) em 2015, pudemos disponibilizar um texto mais consistente, com 72 páginas, mas não poderemos repeti-lo aqui, naturalmente, pois ultrapassaria em muito o padrão de artigo ou de capítulo de anais de eventos acadêmicos.

O que se pretende deixar claro é que o *Diretório dos Índios* não determinou a imposição da língua portuguesa aos índios da forma que foi interpretada pelos pombalistas, mas, apesar disso, foi com base nele que essa política se desenvolveu, apesar de não ter conseguido o sucesso pretendido, pois é assim que a população o entendeu.

Enfim, foi também com o *Diretório dos Índios* que se criaram as primeiras escolas públicas brasileira, desvinculadas das ordens religiosas, onde se aprendia a ler, escrever e fazer contas, além de algumas atividades práticas, como fiar, tecer e fazer rendas.

Para os interessados em desenvolver seus estudos e pesquisas sobre esse tema, está sendo preparada uma edição acadêmica com o texto comentado, em três formatos simultâneos: uma versão mecânica (com a reprodução completa do manuscrito), uma versão diplomática (com a fiel transcrição do manuscrito) e uma versão interpretativa (atualizando-se a ortografia e resolvendo os problemas de leitura encontrados), com os devidos comentários linguísticos, filológicos e histórico-contextuais.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios:** um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. [Brasília]: UnB, [1997].

COUTINHO, Francisco de Sousa. **Informação sobre a civilização dos índios do Pará,** de D. Francisco de Sousa Coutinho, de 2 de agosto de 1797. [Arq. 1.1.4 do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 55 parágrafos, fls. 224-255].

DIRECTÓRIO que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará e Maranhão, em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. Lisboa: Na Officina de Miguel Rodrigues, impressor do Eminentissimo Senhor Cardial Patriarca, MDCCLVIII.

ELIAS, Norbert. **A condição humana:** considerações sobre a evolução da humanidade, por ocasião do quadragésimo aniversário do fim de uma guerra (8 de maio de 1985). Lisboa: Difel, 1985.

MARANHÃO. Livro grosso do Maranhão – 2ª parte. **Anais da Biblioteca Nacional,** Rio de Janeiro, v. 67 (1948). Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_067_1948.pdf

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **História da cultura amazonense.** Manaus: Imprensa Oficial, 1977.

NAVARRO, João de Azpicuelta et al. **Cartas avulsas,** v. 2. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas jesuíticas,** v. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. As "questões" do frei Manuel do Rosário: um confronto da Amazônia pombalina. **Caminhos,** Goiânia, v. 5, n. 2, p. 417-431, jul./dez, 2007.

_____. A luta pela língua. *História:* **Questões & Debates,** Curitiba, n. 35, p. 211-235, 2001.

REIS, Artur César Ferreira. **Aspectos da experiência portuguesa na Amazônia.** Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1966.

ROSÁRIO, Manuel da Penha do, Pe. **Língua e inquisição no Brasil de Pombal: 1773**. Introdução e notas do Prof. José Pereira da Silva: [Rio de Janeiro]: Eduerj, [1995].

SANTOS, Francisco Jorge dos; SAMPAIO, Patrícia Maria Melo. 1755, o ano da virada na Amazônia portuguesa. **Somanlu,** ano 8, n. 2, p. 79-98, ju8l./dez, 2008.

SILVA, José Pereira da. **Questoens apologeticas: edição crítica.** Dissertação (de mestrado). 1987. Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. A imposição da língua portuguesa aos índios. As *Questoens Apologeticas* do Pe. Manuel da Penha do Rosário. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,** Rio de Janeiro, v. 148, n. 355, p. 164-177 e 230-281, 1987.

_____. Edição do "codex unicus" das *Questoens Apologeticas.* III Encontro de Ecdótica e Crítica Genética, **Anais...** João Pessoa: Ideia, 1993, p. 87-92.

_____. Língua vulgar *versus* língua portuguesa: a defesa do Pe. Manuel da Penha do Rosário contra a imposição da língua portuguesa aos índios por meio de missionários e párocos (1773). **Anais da Biblioteca Nacional,** Rio de Janeiro: DNL/FBN, v. 113(1993), p. 7-62, 1994.

_____. **A política linguística pombalina a partir do Diretório dos Índios:** base para um minicurso no XIII CONAELL. Sinop (MT): [UNEMAT], 2015.

VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, apóstolo do Brasil.** São Paulo: Loyola, 1966.

ENSINAR LITERATURA EM UMA SOCIEDADE PÓS-LITERÁRIA[7]

Rildo Cosson
Universidade Federal de Minas Gerais/CEALE

RESUMO: Em uma sociedade com profundas transformações tecnológicas e culturais que modificam as relações que os indivíduos têm com o mundo simbólico, qual é o lugar da escrita e da leitura? Como formar um leitor atualmente? Há razão para se continuar a ensinar literatura na escola? O que se ensina quando se ensina literatura? Este ensaio procura discutir essas questões e buscar respostas para elas. Essas respostas, ainda que provisórias, são fundamentais para aqueles que se preocupam com a formação de leitores literários em qualquer nível de ensino.
PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; formação do leitor; competência literária.

ABSTRACT: In a society with deep technological and cultural transformations that change the way people deal with the symbolic world, which is the location of writing and reading? How to educate a reader today? Is there a reason to keep literature as subject of studying at school? What is taught when someone teaches literature? This paper searches for discussing these questions and seeking answers to them. Although provisional, these answers are essential for those who care about the education of literary readers at any level of education.
KEYWORDS: teaching of literature; reader's education; literary competency.

> Enquanto o texto impresso está atrelado à materialidade do papel, o texto digital é composto por códigos digitais, os quais correspondem, em última análise, a representações numéricas que podem transitar de forma quase instantânea através da rede mundial de computadores. Evidentemente, essa facilidade modifica não apenas o modo como um texto é produzido, acessado, armazenado, disponibilizado e comercializado, mas também o modo como é lido. (KIRCHOF, 2016).

Não faltam descrições e análises que buscam explicar a sociedade contemporânea como uma sociedade (pós-moderna, pós-industrial, pós-secular, pós-capitalista) que parece recusar o passado ao mesmo tempo que dele não pode prescindir para ser compreendida em sua diferença. Nesses cenários, o presente, sobretudo em sua versão tecnológica, se confunde com o futuro em um processo de transformação permanente que afeta não apenas questões de ordem material, mas também simbólica, demandando novas relações entre os indivíduos e desses com o mundo que criam e recriam cotidianamente.

É isso que se pode ler em *Regras para o Parque Humano – uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*, do filósofo alemão Peter Sloterdjik (2000), onde se delineia o que o autor denomina de uma sociedade pós-literária. Trata-se de uma sociedade em que o diálogo com as grandes obras que marca a formação humanista não faz mais sentido em uma sociedade de massas atravessada pela tecnologia. Na concepção do autor, essa nova sociedade é pós-literária justamente porque a literatura em seu sentido lato não mais ocupa um lugar importante nas relações humanas, ou seja, "a síntese social não é mais – nem mesmo em aparência – algo em que livros e cartas tenham papel predominante" (SLOTERDJIK, 2000, p. 14), até porque "a era do humanismo moderno como modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e

[7] Este texto é resultado da conferência de abertura do XIII CONAELL/2015 e procura manter neste registro escrito as características de sua enunciação original.

econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da sociedade literária" (idem, p. 14-15).

A análise feita por Sloterdjik não é saudosista ou melancólica, antes nos chama a atenção para as questões éticas que o deslocamento do humanismo literário traz para o homem contemporâneo, sobretudo no que se refere às possibilidades oferecidas pela tecnologia de manipulação e transformação do próprio ser humano. Interessa-nos, entretanto, transpor o diagnóstico de deslocamento ou marginalização da cultura humanista, baseada fortemente na escrita, para o campo das Letras, mais precisamente para o campo do ensino da literatura e da formação do leitor na escola. Nesse sentido, cabe perguntar: Como formar um leitor atualmente? Há razão para se continuar a ensinar literatura na escola?

Para discutir e ter respostas para essas questões, ainda que provisoriamente, propomos neste ensaio identificar, em um primeiro momento, as marcas ou traços que compõem essa sociedade pós-literária para nós, professores de literatura. Depois, trataremos da leitura e de qual leitor e para qual sociedade se pretende formar. Por fim, abordaremos que literatura e qual razão para ser ensinada em uma sociedade que aparentemente lhe dá tão pouca importância.

1 Uma sociedade pós-literária

Dentro da perspectiva de um professor de literatura, uma primeira marca da sociedade contemporânea é o *predomínio da imagem em relação à escrita*. Não se trata de um apocalíptico desaparecimento da escrita, pois esta continua a permear grande parte das relações humanas, mas sim de seu redimensionamento na tela, ou seja, da escrita combinada com a imagem na tela. Por força da internet, que aboliu definitivamente as fronteiras geográficas tal como elas existiam no século XIX e início do século XX, e do uso extensivo dos telefones celulares, hoje a relação cotidiana com a escrita já não passa pelo papel, mas sim pela tela que nos leva a ver mais imagens do que ler textos escritos durante o dia.

Aqui é importante compreender que a imagem demanda uma relação diferente daquela que tínhamos tradicionalmente com a escrita. Como bem nos alerta Gunter Kress (2003), "os dois modos da escrita e da imagem são cada um deles governados por lógicas distintas e possuem distintivamente diferentes potenciais de uso (affordances)" (p. 1). Segundo o autor, a escrita é linear, sequencial, temporal, discursiva, reflexiva, dedutiva, segue a lógica do tempo e da sequência temporal, ou seja, quando leio um texto escrito preciso considerar parte por parte para chegar ao todo. A escrita funciona como uma narrativa e nos obriga a seguir um caminho predeterminado de decifração e elaboração de sentido. Já a imagem é imediata, espacial, dedutiva, expositiva, ou seja, ela mostra, segue a lógica da simultaneidade. O texto imagético exige que seu leitor considere o todo de imediato ao mesmo tempo que pode ser decifrado de várias maneiras, sem um preordenamento, pois ainda que este exista, o leitor pode ignorá-lo e construir o seu próprio caminho. Não se pode esquecer, também, que, ao contrário do texto escrito que demanda um trabalho de elaboração do mundo por parte do leitor, a imagem já traz o mundo dado. Não é sem razão, portanto, que o uso intuitivo seja privilegiado nos novos aparelhos digitais, onde predomina a tela e a leitura imagética. Em suma, como bem diz o autor, "o 'mundo narrado' é um mundo diferente do 'mundo retratado e exibido'" (KRESS, 2003, p. 2).

Também no mundo das artes, as imagens parecem avançar sobre a escrita e outros meios de comunicação. No caso do campo literário, destacam-se os textos multimodais, a exemplo da produção intensa e exuberante da literatura infantil tal como se verifica nos chamados livros ilustrados ou *Picture books*, dos livros de imagens para adultos e dos *Graphic novels*. No campo da música, a voz parece precisar da companhia da imagem, conforme se

observa nos shows gravados em DVD e os vídeo-clips para as canções, entre outros tantos índices de que a comunicação imagética ocupa, mais do que nunca, posição central na cultura contemporânea.

Uma segunda marca é *a obsolescência tecnológica*. Não é preciso mais do que olhar em nossa volta para percebermos que vivemos em um tempo de mudanças aceleradas. O mundo das inovações tecnológicas está sempre correndo e nós sempre atrasados, sobretudo em relação às últimas novidades. Mal nos acostumamos a um novo invento, lá vem o próximo que o torna obsoleto. O caso do telefone é um dos exemplos mais evidentes. Apresenta-se, em 1870, como uma espécie de alternativa mais eficiente ao telégrafo, para, em 1956, passar a telefone digital até chegar, na década de 80, aos telefones celulares. As mudanças são relativamente rápidas e se aceleram com a substituição dos pesados celulares analógicos pelo uso das redes digitais em 1992 e pelo uso da tecnologia GSM em 1997; culminando com o processo de hibridização, a partir de 2001, com parte das funções dos computadores pessoais (envio de mensagens, acesso à internet, etc) e de outros instrumentos (máquina fotográfica, leitor de códigos, etc) que fazem do atual celular muito mais que um telefone, tornam-no um "comunicador móvel" (PAMPANELLI, 2004).

Essa sensação de atraso causa ansiedade e um mundo de coisas mais e a tendência das pessoas para viverem com ela é ignorar as mudanças no que for possível. Assim, vivemos paradoxalmente tentando reter as coisas, sendo conservadores o mais que podemos até para viver a mudança. Queremos quero que as coisas fiquem como são para que não tenhamos que mudar também. Embora essa sensação seja muito contemporânea, ela não é nova. Camões tem um poema em que diz:

> Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
> muda-se o Ser, muda-se a confiança,
> todo mundo é composto de mudança,
> tomando sempre novas qualidades.

Não é difícil imaginar a cabeça de um português da época que subitamente viu o mundo literalmente dobrar de tamanho pela descoberta não de uma Índia, mas de duas. Todavia, diferentemente das mudanças do tempo de Camões, as mudanças tecnológicas que vivemos são marcadas pela efemeridade das coisas. Nesse sentido, o dobrar do mundo também está acontecendo hoje, só que não é uma mudança física, mas sim no conhecimento. Para tomar um exemplo de casa, o relatório de 2010 da Unesco, sobre a ciência no mundo, afirma que entre 2002 e 2007, o Brasil praticamente dobrou o número de pesquisadores (de 71 mil para cerca 125 mil); nesse mesmo período, as publicações científicas mais que dobraram (em torno de 12 mil *papers* em 2012 para mais de 26 mil em 2008); e os usuários de internet mais que triplicaram, passando de 9 a 37 por 100 hab (UNESCO, 2010). E não adianta ficar nostálgico. Por que como bem diz Camões no mesmo poema

> E, afora este mudar-se cada dia,
> outra mudança faz de mor espanto,
> que não se muda já como soía.

Uma terceira marca desta sociedade pós-literária é a convergência dos meios ou mais propriamente um de seus efeitos que é *a traduzibilidade*. Acompanhando os artefatos tecnológicos que dialogam intensamente entre si a ponto da denominação original já não abarcar mais o seu uso integrado aos outros meios, como já nos referimos no caso do telefone celular, o campo cultural parece adotar uma lógica de que tudo pode se transposto para outro meio, sobretudo o que cabe no espaço da tela. De forma que a ideia de singularidade, para não

falar da de originalidade que já se havia se perdido com a reprodutibilidade técnica da cultura de massa como anunciaram Benjamin e outros da escola de Frankfurt, deixa de ser um valor, porque o que vale é capacidade de transitar de um lado para outro, o movimento que tudo transforma. Nessa "traduzibilidade generalizada", como expandem ainda mais a expressão Larrosa e Skliar (2001) ao associá-lo ao mito de Babel, nada mais permanece o mesmo. Uma prática cultural, como a capoeira, passa de luta e dança marginalizada para o universo das academias e das aulas de educação física é traduzida em arte marcial ou esporte brasileiro (Frigerio, 1989). Produtos produzidos ou apropriados pela indústria cultural podem começar como um filme, ter uma versão impressa, seus personagens atuarem em uma série televisiva ou serem esquematicamente recuperados em jogos para computadores, os fãs continuarem a narrativa em fanzines e fragmentos da narrativa, assim como um poema por ser inserido em canções populares, blogs e mensagens de *whatsapp*.

Por fim, uma quarta marca é *a interatividade* quer seja entendida, em sentido amplo, como relação entre os homens e as máquinas; quer seja, em termos mais restritos, como a necessidade de atuar ou responder a uma demanda mediada por máquinas, cujo exemplo mais banal é o autosserviço nos bancos online. Não faltam tentativas de compreender e classificar essas diversas formas de relação entre homens e máquinas. Primo e Cassol (1999, p. 65), por exemplo, considerando que "o conceito de 'interatividade' é de fundamental importância para o estudo da comunicação mediada pelo computador, da educação à distância, da engenharia de software e de todas as áreas que lidam com a interação homem-máquina e homem-homem via computador" se propõem a reunir e discutir diversas taxinomias. Ao final, os autores destacam que à ênfase sobre as potencialidades das máquinas é preciso contrapor as possibilidades da bidirecionalidade e com elas ultrapassar a simples reatividade que recobre várias das relações entre os homens e as máquinas sob a denominação de interatividade.

Para o professor de literatura, o hipertexto é, talvez, o ponto mais evidente das novas formas de leitura e produção textuais impostas pela interatividade. Nesse caso, o leitor se liberta das constrições de linearidade impostas pela escrita e cria seu próprio percurso de leitura, podendo alterar ou reelaborar a obra. Não que a obra literária pressupusesse uma recepção passiva do leitor. Ao contrário, como bem mostra, por exemplo, o conceito de intertextualidade, sempre demandou que o leitor participasse da obra, recriando de alguma forma o texto lido. Todavia, agora essa recriação é potencializada pela tela que tudo pode englobar e termina por transformar a relação entre autor, obra e leitor. Não é que o autor tenha desaparecido e que a obra tenha perdido seus contornos com as muitas possibilidades de reconstrução, mas sim, como chama a atenção Plaza (2003, p. 26) a partir de Couchot, que "os estatutos da obra, do autor e do espectador sofrem fortes alterações, trocando e invertendo constantemente tais posições, cruzam-se, confundem-se e se contaminam".

2 A formação do leitor

Dentro dessa sociedade marcada pelo predomínio da imagem em relação à escrita, pela velocidade da obsolescência tecnológica, pela convergência e traduzibilidade generalizada das manifestações culturais e pela interatividade que dissolve os limites tradicionais de autor, obra e leitor, qual o lugar da leitura e da literatura? Como formar um leitor para essa sociedade?

Aqui a primeira providência é distinguir os conceitos de leitor, leitura e literatura da relação íntima com a escrita, tal como a escola tradicionalmente os concebe. Não que a escrita deva ser vista como uma técnica menor ou que não seja uma das funções principais da escola oferecer o seu domínio, mas que ela já não pode ser pensada como a única forma de conceber

o meio pelos quais se constituem o leitor, a leitura e a literatura, ou seja, precisamos ampliar o nosso conceito de leitor e com ele de formação desse leitor na escola.

Em relação ao leitor, vale a pena atentar para a reflexão feita por Nestor Canclini (2008) sobre a identidade compartilhada com o espectador e o internauta. Para o autor, "na mesma pessoa combinam-se a leitura que se ouve num disco, livros escaneados, publicidade da televisão, iPods, enciclopédias digitais que mudam todo dia, uma variedade de imagens, textos e saberes que formigam na palma de sua mão, com a qual você liga o celular" (CANCLINI, 2008, p. 12). Por isso, não devemos, nem podemos, separar o leitor do espectador e do internauta, antes compreender que são a mesma pessoa e que essas ações encontram-se interligadas em vários espaços e práticas. Nesse sentido, "nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, permitem agora conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização" (p. 34). Daí que seja preciso a escola não só reconhecer essa inter-relação, mas também incorporá-la à formação do leitor, sob pena de manter o insucesso dessa formação, conforme diagnostica ainda Canclini:

> A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular." (CANCLINI, 2008, p. 18)

Já no que tange à leitura, há muito que não se pode mais vê-la como um simples processo de decifração da escrita. Tratando do conceito de letramento em um percurso histórico, Kintgen (1988) localiza quatro estágios sucessivos: a) o estágio da assinatura, quando a assinatura do nome indicava que a pessoa sabia ler, pois o ensino da leitura precedia o da escrita; b) o estágio da recitação, representado pela memorização de trechos de livros sagrados; c) o estágio da compreensão, quando se passa demandar que as pessoas entendam ainda que literalmente os textos que leem; d) o estágio analítico, no qual as exigências são de análise e interpretação dos textos.

Dentro desse estágio analítico que vivemos atualmente, ler, como bem explicitam Freebody e Luke (1999), implica o uso de recursos sucessivos em dimensões integradas, que começa com o domínio de um código, isto é, reconhecendo os elementos constitutivos desse código e sabendo como manipulá-los em textos variados; depois passa para a construção de sentido dos textos, relacionando o sistema de significação do texto com o seu conhecimento e outros textos tanto na recepção quanto na produção do texto; a seguir, situa os textos socialmente, compreendendo as várias funções que exercem e as diferenças geradas quando mudam de contexto; por fim, reconhece a dimensão política dos textos, ou seja, todo texto supõe uma relação com o outro e essa relação é plena de intencionalidades.

Nesse sentido, hoje mais do que nunca o leitor é, essencialmente, um parceiro no diálogo que é a leitura analítica, visto que ler é essencialmente dialogar – um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores. Por meio da leitura, temos acesso e passamos a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estamos sozinhos, antes acompanhados de outros tantos leitores que junto conosco determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social.

De tudo isso resulta que a formação do leitor (e a formação do professor formador de leitor) precisa rever seus pressupostos para que nessa sociedade pós-literária e veloz, onde a tela, a obsolescência, a interatividade e convergência tomam conta dos objetos e transformam as relações culturais, não fique presa a uma única tecnologia, no caso a escrita. Até porque o estágio atual de letramento demanda a formação de um leitor que saiba ler a tela com a mesma habilidade que lê a escrita, um leitor que saiba lidar com a convergência de leitura e imagem, um leitor que saiba interagir em novos meios, um leitor que saiba lidar com obsolescência tecnológica, sabendo o que descartar e o que manter, um leitor que saiba reconhecer o caráter multifacetado da língua – o português é atravessado por dialetos e outras língua como o inglês e daí por diante – e a multiplicidade dos meios de comunicação/expressão que a tecnologia nos oferece. Em suma, é preciso formar um leitor que saiba lidar com os códigos. Um leitor que saiba produzir sentidos; Um leitor que saiba como usar os textos. Um leitor que saiba criticar os textos. Um leitor que saiba dialogar com os textos em vários níveis.

3 O ensino da literatura

Tal como acontece com a leitura e o leitor, também a literatura precisa ser redefinida para abarcar as manifestações culturais das quais ela participa na contemporaneidade. Aqui é importante recuperar o sentido da literatura como uma linguagem. Isso significa, em primeiro lugar, que a literatura é uma linguagem que expressa o simbólico, que nos dimensiona como humanos – nos dá meios para dizer esse simbólico e assim construir a nossa identidade e propor alternativas ao que a sociedade nos apresenta como possível. Nesse sentido a literatura trata dos impossíveis possíveis tanto como leitura como enquanto expressão porque nos ajuda a dizer o que sentimos e pensamos. Dessa forma, o mundo que é dito na literatura resulta de uma interação intensa entre o leitor e a palavra (COSSON e PAULINO, 2009). O leitor pode até se entregar sem reflexão aos artifícios textuais que criam mundos coesos no texto literário, mas em algum momento de sua leitura, ainda que apenas no final, terá que reconhecer que se trata de uma construção da qual participou ativamente.

Depois, tomar a literatura como linguagem implica ampliar seus limites territoriais para aquém, como já se faz tradicionalmente com a literatura oral, e para além da escrita, compreendendo que a literatura não está apenas nos livros, nem mesmo apenas na escrita, ou seja, que a literatura funciona em outros meios e modos, para além de sua longa tradição com a escrita. A forma da literatura é a palavra dobrada em si mesma, a palavra feita palavra, e isso acontece nos romances e nos poemas, mas também nas músicas, nas telenovelas, nos filmes, nos blogs, nos jogos de RPG, enfim em todo lugar onde estiver a palavra com essa característica de valer por ela mesma, de expressão do simbólico.

A partir dessa concepção de literatura como linguagem, é necessário rever igualmente a razão para se ensinar literatura na escola. Como qualquer disciplina escolar, a literatura tem uma tradição que não pode ser ignorada ou simplesmente apagada. Essa tradição que se centrava sobre a leitura de obras consideradas significativas em seus melhores momentos precisa agora ser ajustada à nova sociedade em dois movimentos. O primeiro é de ordem conceitual e trata da incorporação do uso da linguagem literária como objeto de ensino e não apenas um conjunto de obras consagradas, logo se ampliam os textos que passam a circular na escola como matéria de ensino da literatura. O objeto livro se diversifica e multiplica para abrir espaço aos *graphic novels*, aos livros ilustrados, às histórias em quadrinhos e tantos outros impressos ao lado de textos não impressos que chegam através da tela ou da voz, como os vídeos, os filmes e as canções populares. Em todos eles, independentemente do meio ou

recurso de registro utilizado, o que se busca é acompanhar pela leitura de seus mecanismos o funcionamento da literatura enquanto linguagem do simbólico.

O segundo é de ordem metodológica e diz respeito ao modo como essa linguagem precisa ser ensinada. Neste caso, não se trata de ensinar uma linguagem em termos retóricos, tal como o antigo modelo das figuras de linguagem. Ao contrário, trata-se de exercícios de leitura que têm por objetivo desenvolver a competência literária do leitor. Ao professor, convém ter sempre em mente que o mais importante hoje não é saber das coisas – a Internet nos diz isso facilmente das coisas -, mas dar um sentido às coisas, ao mundo em que vivemos. É assim que o ensino da literatura deveria se centrar sobre essa capacidade de dar sentido ao mundo das palavras que é a competência literária.

Finalmente, poderíamos dizer que, paradoxalmente, em uma sociedade pós-literária como a nossa em que há tantas informações e poucas verdades, o ensino da literatura continua sendo essencial, pois a leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois por meio da experiência com a literatura obtenho palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido. Esse mundo é inicialmente do outro, posto que toda leitura é diálogo, mas o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas. É assim que a literatura nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura, "afinal construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser" (COSSON, 2010, p. 67).

Referências

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Explorando o ensino. Literatura**, v. 10. Brasília, SEB-MEC, 2010.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Further notes on the four resources model. **Reading Online,** v. 3, 1999. Disponível em: http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html Acesso em 10 set. 2010.

FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** v. 4, n. 10, p. 85-98, 1989. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_10/rbcs10_05 Acesos em: 05 jan. 2016.

KINTGEN, Eugene R. Literacy Literacy. **Visible Language,** v. 22, p. 149-68, 1988.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** n. 47, p. 203-228, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/elbc/n47/2316-4018-elbc-47-00203.pdf Acesso em 12 jan. 2016.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age.** London: Routlegde, 2003.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAMPANELLI, Giovana Azevedo. A evolução do telefone e uma nova forma de sociabilidade: o flash mob. **Razón y Palabra,** n. 41, 2004. Disponível em: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/gazevedo.html Acesso em 20 mar. 2015.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. **ARS** (São Paulo), v. 1, n. 2, p. 09-29, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202003000200002&script=sci_arttext Acesso em 05 jan. 2015.

PRIMO, ALEX FERNADO TEIXEIRA; CASSOL, Márcio Borges Fortes. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na Educação:** teoria & prática, v. 2, n. 2, 1999. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286 Acesso em: 07 jan. 2015.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano:** uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura. Relatório UNESCO sobre Ciência 2010. O atual status da ciência em torno do mundo – Resumo executivo. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189883por.pdf. Acesso em: 7 setembro 2015.

O QUE O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL TEM A DIZER PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Vanderci de Andrade AGUILERA[8]
Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

RESUMO: O Brasil, terra de grandes contrastes regionais, culturais, sociais e econômicos, somente há pouco tempo viu os responsáveis pela educação despertarem para essas multifaces da linguagem, seu reflexo sobre a oralidade e escrita e, consequentemente, sobre o aprendizado da própria língua portuguesa. Devido às particularidades de cada região e às grandes distâncias que separam as unidades federativas, a heterogeneidade do português falado no Brasil se manifesta em várias direções, ou seja, nos eixos espacial, social, geracional, temporal, para citar os mais conhecidos. É consensual que muitas vezes a escola, apoiada por determinados livros didáticos, se equivoca ao trabalhar com a variação, ora folclorizando as variedades diatópicas, ora repudiando as variedades sociais, geracionais e temporais. Neste trabalho, discutem-se, além das condições de ensino no Brasil, alguns aspectos do Atlas Linguístico do Brasil (Cardoso *et al*, 2014) que podem contribuir para indicar caminhos possíveis para o ensino de Português e propõem-se algumas atividades simples a serem desenvolvidas em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Atlas linguístico do Brasil; variação; propostas de ensino.

ABSTRACT: Brazil is a land of great regional, cultural, social and economic contrasts and only recently has seen the ones responsible for the education woken up to these many facets of the language, its reflection on orality and writing, and consequently on the learning process of the Portuguese language itself. Due to the particularities of each region and the long distance separating the federative units, the heterogeneity of spoken Portuguese in Brazil manifests itself in many directions, being them, in the spatial, social, generational and temporal axes to name the most well-known. It is consensual that a lot of times the school, supported by certain textbooks, makes mistakes when working with variation, either giving a folkloric treatment to the diatopic varieties or repudiating the social, generational and temporal varieties. In this work we discuss some aspects of the *Atlas Linguístico do Brasil* (Cardoso et al, 2014) which can contribute to indicate possible ways of teaching Portuguese, some simple activities are proposed in classroom.
KEYWORDS: *Atlas linguístico do Brasil*; variation; teaching proposals.

Introdução

Como falar da importância e da aplicabilidade do Atlas linguístico do Brasil (ALiB) nas escolas sem conhecer as condições do ensino de Português em nosso país? "Vai mal o ensino de português no Brasil" é uma frase recorrente no meio acadêmico, nos lares, na mídia, entre os professores da rede de ensino... Para corroborar esta afirmação, é bom lembrar as medidas e os resultados do desempenho dos alunos brasileiros. Antes, porém, observemos outros índices aplicados à avaliação do país, dos estados e dos municípios.

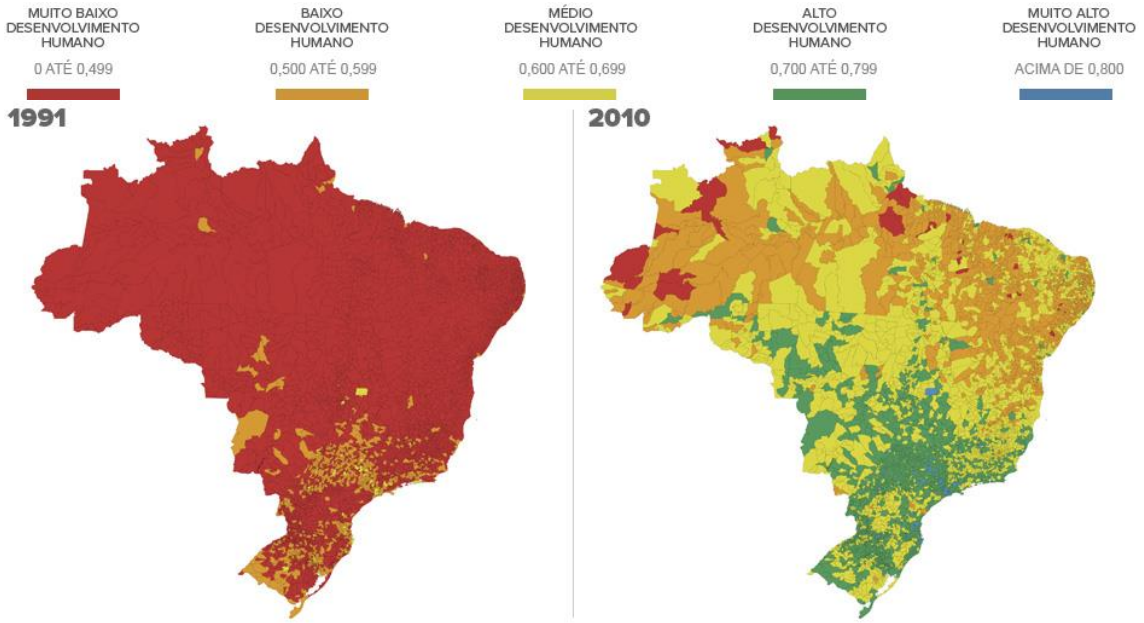
Todos estamos de acordo que o Brasil é uma terra de grandes contrastes regionais, culturais, sociais e econômicos. Quando falamos nesses contrastes, nos reportamos ao IDH, isto é, ao Índice de Desenvolvimento Humano, do Programa das Nações Unidas para o

[8] Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Desenvolvimento, medida que avalia o desenvolvimento de uma nação e de um município (IDH-M)[9], combinando três dimensões: (i) Grau de escolaridade: expectativa de vida escolar, a média de anos de estudo da população adulta; (ii) Renda: Renda Nacional Bruta (RNB) *per capita*, baseada na paridade de poder de compra dos habitantes. Esse item, hoje, tem por base a Renda Nacional Bruta (RNB) *per capita*, incluindo os recursos financeiros oriundos do exterior; (iii) Nível de saúde: expectativa de vida da população, as condições de saúde e dos serviços de saneamento ambiental.

O Brasil conta com 5565 municípios e, na avaliação de 2010, das 10 cidades com melhores índices, três eram de São Paulo, três de Santa Catarina, uma do Espírito Santo, uma do Rio de Janeiro, uma do Distrito Federal e uma do Paraná. Dentre as 10 cidades piores, quatro eram do Pará, duas do Amazonas, duas do Maranhão, uma do Acre e uma de Roraima.

Figura 1: Índices de Desenvolvimento Humano em duas sincronias: 1991 e 2010.



Fonte: http://g1.globo.com/economia/idhm-2013/index.html.

Por si sós esses dados mostram a evolução do IDHM em duas décadas e, também, as grandes diferenças entre as várias regiões, estados e municípios do país. A cidade mais bem colocada está no estado de São Paulo, com São Caetano do Sul conquistando, em 2010, o índice de 0,862. As desigualdades regionais são visíveis, pois as 63 cidades classificadas com índice *muito alto* (acima de 0.800) estão localizadas, com exceção de Brasília, nas Regiões Sul e Sudeste, principalmente em São Paulo e Santa Catarina. Os 32 municípios com o índice *muito baixo* (menos de 0.499) estão nas Regiões Norte e Nordeste, sobretudo no Pará, Amazonas e Piauí.

Reproduzimos abaixo duas tabelas sobre os municípios colocados em primeiro e último lugar, de acordo com o IDHM (2010).

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano de São Caetano do Sul-SP – 2010 – 1º lugar

IDHM	0,862

[9] A nota varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1 maior o IDH-M, isto é, o índice de desenvolvimento do município.

Educação	0,811
Emprego & Renda	0,891
Longevidade	0,887

Fonte: http://g1.globo.com/economia/idhm-2013/index.html.

Tabela 2: Índice de Desenvolvimento Humano de Melgaço-PR – 2010 – 5565º lugar

IDHM	0,418
Educação	0,207
Emprego & Renda	0,454
Longevidade	0,776

Fonte: http://g1.globo.com/economia/idhm-2013/index.html.

Segundo o site oficial do governo federal (http://www.brasil.gov.br/), os indicadores de 2013 reafirmam as desigualdades entre as cidades brasileiras.

O IDHM do município com melhor resultado, São Caetano do Sul (SP), é quase o dobro de Melgaço (PA), considerado o pior. O estudo também aponta as desigualdades entre as regiões. Os vinte municípios com pior IDHM estão nas regiões Norte e Nordeste. Já na lista dos vinte melhores, além da capital Brasília, todos os outros são municípios do Sul e Sudeste. Destes cinco são capitais: Florianópolis, Vitória, Brasília, Curitiba, Belo Horizonte.

1 Índices para avaliar a educação no Brasil

1.1 IDEB, Prova Brasil e SAEB

Para avaliar a educação no Brasil, foi criado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. No portal do MEC, consta que:

> O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a **taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP**. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Para chegar às médias de desempenho, são utilizadas as da "Prova Brasil, para escolas e municípios, e as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, realizados a cada dois anos". As metas fixadas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino. O objetivo é alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (http://provabrasil.inep.gov.br/as-avaliacoes-e-o-ideb).

Por meio desses dois instrumentos, é avaliada a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (http://portal.mec.gov.br/prova-brasil).

Tabela 3: As melhores escolas relacionadas pelo IDEB em 2011

Escola	Cidade/Estado	Nota
Colégio de Aplicação da UFPE	Recife/PE	8.1
Colégio Estadual Waldemiro Pitta	Cambuci/RJ	7.8
Colégio Estadual Oscar Batista	Cambuci/RJ	7.7
Colégio Pedro II	Rio de Janeiro/RJ	7.6
Escola do Recife - FCAP UPE	Recife/PE	7.3
Colégio Militar de Salvador	Salvador/BA	7.2

Fonte: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil

É importante observar, para nossa reflexão, que, dentre as 45 melhores, 13 são escolas militares, representando 29%. Esses dados reforçam a necessidade de criar, na escola, um ambiente propício à educação em que a liberdade não seja cerceada, mas seja garantida a disciplina necessária para que o ensino ocorra num ambiente favorável a todos. Por sua vez, o Colégio de Aplicação da UFPE aplica uma prova de seleção no 6º ano para alunos com idade máxima de 12 anos, fator que pode colaborar para o sucesso escolar, mas negar o acesso a boas escolas aos menos dotados intelectualmente.

Tabela 4: As piores escolas relacionadas pelo IDEB em 2011

Escola	Cidade/Estado	Nota
Colégio Estadual Prof. Elizeário Pitz	Araucária/PA	0.9
Colégio Estadual Lauro Sodré	Rio de Janeiro/RJ	0.8
Colégio Estadual Estado do Ceará	Ilhéus/BA	0.7
Escola Estadual Lomanto Júnior	Buerarema-BA	0.6
Escola Estadual Profª Maria do Socorro Andrade	Belo Horizonte/MG	0.3
Colégio Estadual 29 de Março	Salvador/BA	0.1

Fonte: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil

Observamos que não há exame de seleção para ingresso nessas escolas o que garante o acesso a todos, indistintamente. Essas duas tabelas nos levam a refletir sobre o aproveitamento dos alunos que poderia estar relacionado a vários fatores, tais como: disciplina, seleção de bons alunos com histórico de sucessos, classes homogêneas quanto à faixa etária, entre outros, que, na sua ausência, atuam desfavoravelmente para as escolas mal colocadas. A localização não parece ser um fator tão decisivo se observarmos que, das cinco piores, duas estão em capitais (RJ e MG) e duas no interior da Bahia. Apenas uma se localiza no interior do Pará.

1.2 PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Realizado a cada três anos com estudantes de vários países, tem por objetivo avaliar sistemas educacionais no mundo por meio de uma série de testes em leitura, matemática e ciências.

Consta do site http://www.bbc.com/portuguese/noticias que:

> Cerca de 510 mil estudantes de 65 países participaram da rodada mais recente de testes, realizada em 2012. O Brasil ocupa a 55ª posição no ranking de leitura, 58ª no de matemática e 59ª no de ciências, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Xangai (China) está no topo da lista nas três matérias, Cingapura e Hong

Kong se revezam na segunda e terceira posições. Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa, o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Os resultados apontaram que "quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto". Os alunos avaliados não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Estudiosos, associações docentes e órgãos públicos responsáveis pela educação procuram as causas desse atraso brasileiro em relação aos demais países e, frequentemente, atribuem o fracasso aos seguintes fatores: (i) pobreza dos alunos; (ii) região de forte imigração; (iii) falta ou escassez de recursos financeiros para a educação; (iv) salas superlotadas; (v) sistemas únicos de educação; (vi) matérias tradicionais e currículos desatualizados e (vii) falta de vocação para o estudo.

Para cada um desses argumentos, o responsável pelo exame, Andreas Schleicher, usa dados obtidos do Pisa para destruir os mitos sobre o que seria um bom sistema de educação. Sobre o fracasso, devido à pobreza, os "resultados do Pisa mostram que 10% dos estudantes de 15 anos de idade mais pobres em Xangai, na China, sabem mais matemática do que 10% dos estudantes mais privilegiados dos Estados Unidos e de vários países europeus".

Igualmente comprovou que não existe uma relação direta entre o fracasso escolar e o fato de o país receber e abrigar grande contingente de imigrantes.

Quanto ao custo de um aluno, informa Schleicher que a "Eslováquia gasta cerca de US$ 53.000 para educar cada estudante dos seis aos 15 anos de idade, enquanto os Estados Unidos gastam mais de US$ 115.000 por estudante", mas o desempenho de um estudante eslovaco é semelhante ao de um americano.

Não fica comprovado, também, que salas menores elevam o nível de aprendizado. Por outro lado, embora sistemas não seletivos sejam mais justos e democráticos, os resultados internacionais indicam que "os sistemas educacionais que apresentam melhores resultados combinam os dois modelos".

Quanto à matéria e aos currículos, conclui o pesquisador: "nos sistemas educacionais de melhor desempenho, o currículo não é amplo e raso. Ele tende a ser rigoroso, com poucas matérias que são bem ensinadas e com grande profundidade". Finalmente, em países como a Finlândia, Japão, Cingapura, Xangai e Hong Kong, os pais, estudantes, mestres e o público em geral acreditam que todo aluno é capaz de alcançar níveis altos nas avaliações.

O que faz a diferença, segundo Schleicher, são as **escolas** onde os alunos estudam e a qualidade dos **professores**.

2 Onde está a raiz do fracasso escolar?

Como vimos, fatores diversos são indicados pelos vários setores envolvidos na educação, pelos vários instrumentos de avaliação e pelos maiores especialistas no assunto, mas a diferença está nas escolas e nos professores. Creio que a discussão desses fatores deveria ser levada a sério por aqueles que estão mais próximos dos alunos: nós, os professores. Que pudéssemos, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de educação, não só refletir, mas também agir, em favor da melhoria do ensino. A responsabilidade é de cada um de nós, ou vamos nos conformar em constar das estatísticas sempre nos últimos lugares, transmitindo um ensino defasado, ineficiente, nos subjugando a país de terceiro mundo.

Em suma, se, primordialmente, a escola e os professores fazem a diferença na educação, onde está a raiz do fracasso escolar, que é também nosso fracasso enquanto educadores?

(i) nas más condições físicas das escolas?
(ii) no despreparo dos professores?
(iii) na má remuneração dos professores?
(iv) na falta de uma política de ensino?
(v) no currículo escolar?
(vi) no conteúdo ministrado aos alunos?
(vii) na linguagem da escola diferente da linguagem do aluno?

Vamos tratar rapidamente de algumas dessas questões, para nos determos na última que diz respeito à variação linguística, motivo que nos leva a debater a importância de adequar o ensino à realidade linguística do educando.

2.1 Nossas escolas e a infraestrutura:

Quando examinamos sites diversos que tratam da educação, como o uol.educação, todospelaeducacao.org.br, jusbrasil.com.br/diários, além de outros, os índices são coincidentes:

> apenas 0,6% das escolas brasileiras tem infraestrutura próxima da ideal para o ensino, isto é, têm biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades básicas (água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha). O nível de infraestrutura avançada inclui os itens considerados mínimos pelo CAQI (Custo Aluno Qualidade Inicial), índice elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (Fonte: vários sites citados nas Referências).

Já 44% das instituições de educação básica contam apenas com água encanada, esgoto, sanitário, energia elétrica e cozinha em sua infraestrutura. É lamentável este panorama, principalmente se considerarmos que todo político, em época de campanha eleitoral, sempre trata desse problema como crucial para a saúde pública, mas, depois de eleito, pouco faz para que a situação melhore. Dados oficiais confirmam que são mais de 35 milhões de brasileiros sem acesso a água tratada e mais de 100 milhões sem acesso a tratamento de esgoto. O custo para que todos os brasileiros tenham água boa e esgoto tratado até 2033 é de R$ 303 bilhões em 20 anos. Se a arrecadação de impostos deste ano de 2016, mesmo com a recessão econômica, até o final de fevereiro foi perto de **dois trilhões**, quanto estará destinado para a infraestrutura?

2.2 A formação de nossos professores do ensino básico e o hábito de leitura

A consulta a sites oficiais e não oficiais sobre a educação no Brasil, como *memoria.ebc.com.br, viomundo.com.br/politica*, indicou que de quase dois milhões e meio de professores, em 2013, 11.6% tinham até o ensino médio ou menos; 83.9% tinham a graduação; e 4.5% mestrado ou doutorado. Mas, qual era/é o nível dos cursos de graduação? Se a grande maioria, mais de 80% são licenciados, por que não muda a situação do ensino? Será que devemos questionar o nível de nossos cursos de licenciatura? Deixo a resposta para meus possíveis leitores, mas podemos adiantar que o relatório sobre educação divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em setembro de 2014, mostra que o país está na 38ª colocação entre 40 nações quando o assunto é educação

superior. Somente 11% da população entre 25 e 64 anos de idade atingiram esse patamar educacional, quando o recomendável é, ao menos, 31%.

Todo curso de Letras tem como objetivo: formar profissionais competentes, capazes de atuar de forma ética e crítica diante das várias linguagens presentes no meio sócio-educacional, a fim de se posicionar como sujeito-profissional responsável e de interpretar/usufruir as produções culturais e tecnológicas, em contextos formais, públicos e privados, e contextos não formais.

Por outro lado, os cursos de formação continuada têm dado ênfase ao ensino de Língua Portuguesa voltado para a leitura e todos são unânimes em considerar que o aluno que não sabe ler não consegue se sair bem em nenhuma outra disciplina.

Na teoria, não há incompatibilidade entre as propostas das Instituições de Ensino e programas governamentais quanto à necessidade de preparar o futuro profissional para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, e para atuar como leitor crítico e agente eficaz na construção da cidadania, além de ser capaz de fazer uso da linguagem nas suas diferentes manifestações. Esta é a teoria. Na prática todos conhecemos como essas propostas se concretizam.

Para ilustrar, buscamos verificar o percentual de professores que leem no tempo livre e verificamos que: sempre ou quase sempre: 45%; eventualmente: 21%; nunca ou quase nunca: 34%. Os números falam por si.

2.3 Como os professores convivem com a variação linguística?

Até o momento, procuramos apresentar uma visão geral do ensino no Brasil, tratando das condições físicas e humanas das escolas para chegarmos ao ponto central de nossa fala que é a contribuição do Atlas Linguístico do Brasil para o ensino de Português.

Na introdução dos PCN (1997), consta que é da competência da escola e dos professores levar as crianças ao domínio "dos conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade". Advertem, todavia, os autores que

> isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Dentre os objetivos gerais do ensino fundamental recomendados pelos PCN, destacamos: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (portal.mec.gov.br/seb/arquivos).

Quanto aos Objetivos Gerais de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental propostos pelos PCN, selecionamos, do mesmo portal:

> ➢ expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado.

Os professores, há muitos anos, estão conscientes de que a língua é uma instituição social variável, mutável nas várias dimensões, seja diatópica, diastrática, diacrônica, diafásica, ou diamésica. Devido às particularidades de cada região e às grandes distâncias que separam as unidades federativas, a heterogeneidade do português falado no Brasil se manifesta em várias direções, ou seja, nos eixos espacial, social, sexual, geracional, para citar os mais pesquisados.

A realidade mostra que a maioria dos responsáveis pela educação sabe descrever todo tipo de variação linguística, sabe repetir automaticamente a teoria da variação, entende que deve combater o preconceito linguístico, porque estudou os Parâmetros Curriculares Nacionais[10]. Entretanto, não sabe aplicar em sua rotina escolar esses conceitos, pois esses educadores ainda não despertaram para as multifaces da linguagem, seu reflexo sobre a oralidade e escrita e, consequentemente, sobre o aprendizado da própria língua portuguesa.

A variação acontece porque a função fundamental da língua é a interação entre os falantes. Assim, é compreensível que façam rearranjos de acordo com suas necessidades comunicativas. Dessa forma, os diferentes falares devem ser considerados como variações, não como erros, e quando tratamos as variações como erro, incorremos no preconceito linguístico que associa, erroneamente, a língua ao *status* social. O português falado no interior, por exemplo, pode ganhar o estigma pejorativo de incorreto ou inculto, mas, na verdade, essas diferenças enriquecem esse patrimônio cultural que é a nossa língua portuguesa. Nenhuma variedade surge do nada, nem é aleatória porque toda variedade tem uma razão histórica.

É notório que, muitas vezes, a escola, apoiada por determinados livros didáticos, se equivoca ao trabalhar com a variação, ora folclorizando as variedades diatópicas, ora repudiando as variedades sociais, geracionais e temporais. Se o professor domina teoricamente a variação, por que não a aplica em sala de aula?

Nesse sentido, o Atlas Linguístico do Brasil – ALiB – (CARDOSO *et al*, 2014) pode contribuir para indicar caminhos possíveis para o ensino de uma língua portuguesa heterogênea, rica e colorida.

3 O Atlas linguístico do Brasil e o ensino de LP

O ALiB nasceu de um projeto nacional coordenado por um Comitê formado por pesquisadores e docentes de Linguística e Língua Portuguesa de várias Instituições de Ensino Superior. Investigou quatro informantes (oito nas capitais) em cada uma das 250 localidades previamente selecionadas segundo critérios históricos, geográficos e linguísticos, perfazendo o total de 1100 informantes. Esses informantes estão estratificados segundo a idade (duas faixas etárias: 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos) e o sexo (um homem e uma mulher); nas capitais, foram investigados oito informantes, incluindo-se a dimensão social: dois níveis de escolaridade (Fundamental e Superior). A cada um foi aplicado um conjunto de Questionários: fonético-fonológico, prosódico, semântico-lexical, morfossintático, e solicitados textos narrativos e descritivos, além de questões metalingüísticas, encerrando com a leitura de um texto narrativo.

[10] Editados em 1997, na gestão do Ministro da Educação e Desportos, Paulo Renato de Souza, na presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Os dois primeiros volumes foram publicados recentemente (CARDOSO *et al*, 2014) e trazem os dados das capitais. O 1º faz a Apresentação, contendo os objetivos e os procedimentos metodológicos e o 2º traz 46 cartas fonéticas que tratam da realização das vogais pretônicas, do /r/ e do /s/ em coda silábica, das sequências /ti/ e /di/ e /li/ e duas cartas prosódicas. As 106 cartas lexicais referem-se aos registros de 27 temas, como *tangerina*, *galinha d'angola*, *mandioca*, *libélula*, *bicho-de-fruta*, *bolinha-de-gude, amarelinha, sutiã*, *ruge* e *sinaleiro*. Finalmente o ALiB apresenta sete cartas morfossintáticas, com os usos do /*tu*/ e /*você*/, do *ter* e *haver* no sentido de existir; o uso de *menos*/*menas* e do plural de *degrau*.

3.1 Como usar os dados do ALiB para falar de variação?

Como sugestão, propomos alguns objetivos e aplicações desse atlas em sala de aula:

(i) Compreender a distribuição das variantes fonéticas pelas capitais brasileiras.

As cartas fonéticas do ALiB são apresentadas numa linguagem acessível também para não-especialistas e podem servir para demonstrar as diferenças no país, nas capitais e nas Regiões. O trabalho em grupo na sala de aula, no Ensino Médio e nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental pode levar a bons resultados de análise crítica, mediado pelo educador.

Tomamos a carta F04 C6[11] que mostra, em palavras como *torneira*, *gordura*, *certo*, *perguntar*, o predomínio do /r/ glotal, ou seja, pronunciado na parte posterior da cavidade bucal, nas capitais das regiões Norte e Nordeste, em Belo Horizonte e em Florianópolis. Nas capitais da Região Centro-Oeste, o /r/ retroflexo ou caipira é mais frequente e em São Paulo, Curitiba e Porto Alegre predomina o uso do /r/ alveolar, isto é, pronunciado com a ponta da língua tocando os alvéolos. A carta também mostra que, na maioria das capitais, a variante não é unânime, mas concorre com outras.

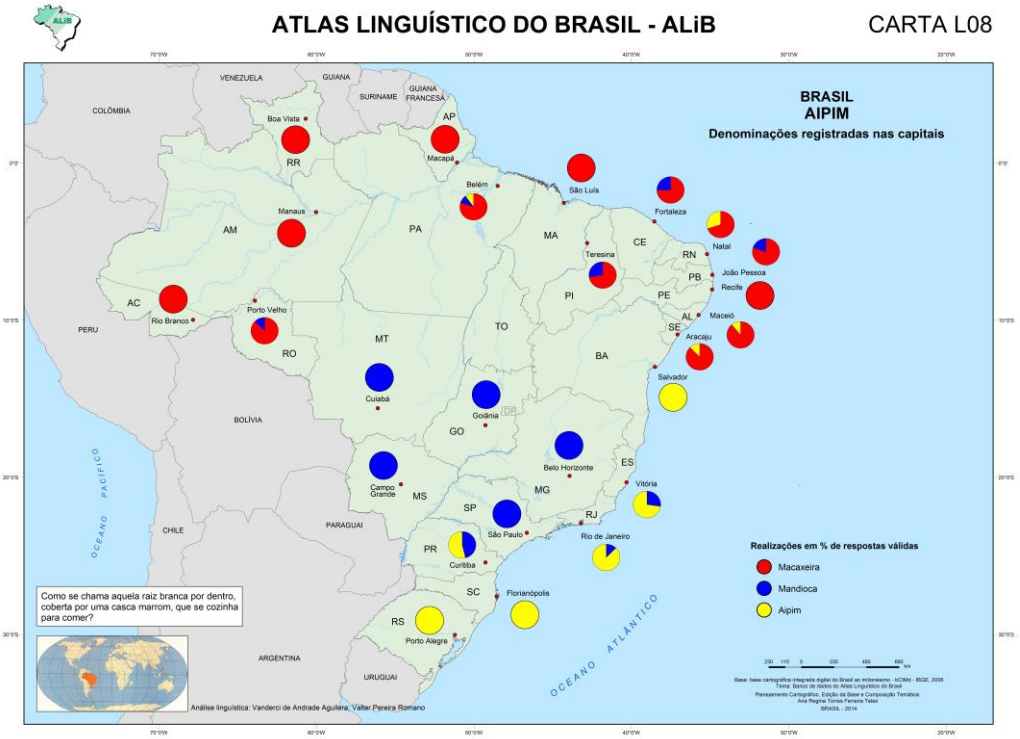
Figura 2: Carta F04 C6 do ALiB (CARDOSO et al, 2014) sobre as variantes dos róticos nas capitais.



[11] A sigla significa Fenômeno Fonético 04 (/r/ em coda silábica) e Carta 6 sobre o mesmo fenômeno.

(ii) Verificar as variantes lexicais para nomear fenômenos da natureza, objetos, animais, plantas, brincadeiras e sua distribuição entre os falantes das capitais. As cartas lexicais podem ser aproveitadas como material de apoio para discutir o acervo lexical de cada educando e de sua família. Pode propiciar a vinda, à escola, de pais ou familiares de alunos nascidos em outras regiões, para falar das dificuldades de se adaptar à variedade linguística local, das brincadeiras da infância, das comidas típicas. Pode propiciar a criação de jogos e brincadeiras. Ilustramos com a carta L08[12] sobre a *mandioca*, raiz comestível.

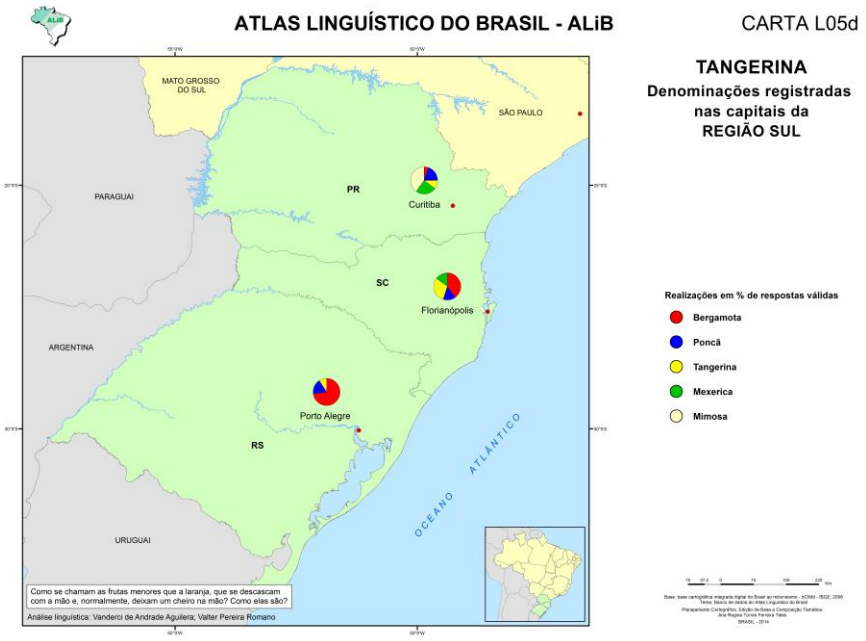
Figura 3: Carta L08 do ALiB (CARDOSO et al, 2014) com a distribuição das variantes de *aipim*, nas capitais.



(iii) Verificar se os dicionários registram todas as variantes documentadas. As cartas devem incentivar o uso do dicionário em sala de aula no propósito de constatar se os dicionaristas já incorporaram determinadas variantes e se elas estão classificadas ou localizadas corretamente. Por exemplo, Ferreira (2004) registra no verbete *mimosa*[2]: "[forma red. de laranja-mimosa]. Bot. Bras. V. tangerina". Os alunos poderiam verificar se se trata mesmo de brasileirismo ou de regionalismo, pois, nos dados das capitais da Região Sul, no ALiB, só foi registrado em Curitiba, isto é, não é uma forma que se distribui para outras capitais. O atlas é um importante instrumento para desenvolver, também, o espírito crítico acerca do que se lê nos vários veículos.

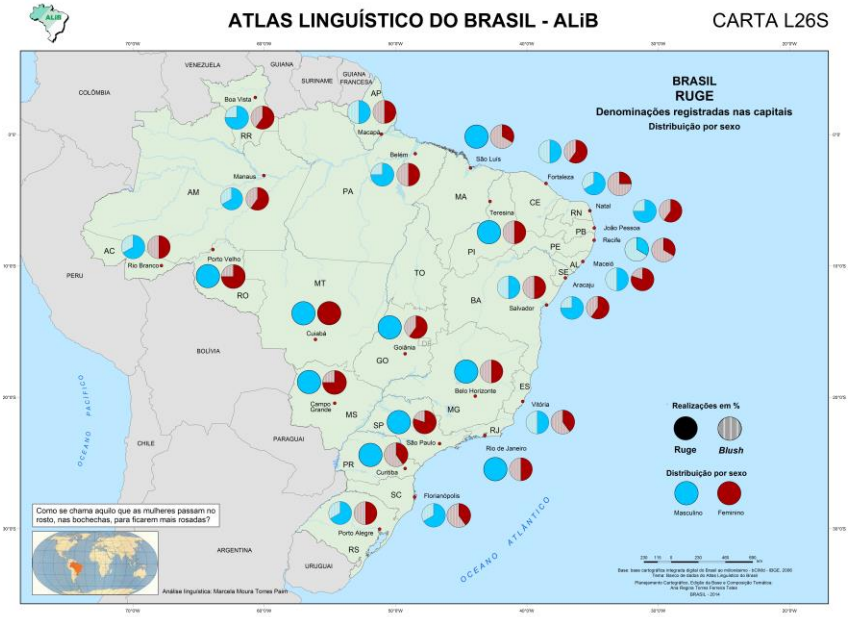
(iv) **Figura 4:** Carta L05 do ALiB (CARDOSO et al, 2014) com a distribuição das variantes para *tangerina* nas capitais da Região Sul.

[12] A sigla significa Carta Lexical nº 08.



(v) Entender que homens e mulheres não falam exatamente igual, não usam sempre os mesmos nomes e expressões para designar a realidade à sua volta. A carta L26S[13], por exemplo, permite observar que a forma *ruge* é mais frequente na fala dos homens, sendo exclusiva entre estes informantes em Porto Velho, Cuiabá, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte, São Luís, Teresina, entre outras capitais. A variante *blush* é mais frequente entre as informantes mulheres de Natal, Vitória, Curitiba, Florianópolis, entre outras; concorre com *ruge* em várias outras capitais, como Macapá, Belém, Teresina, Salvador, mas é exclusiva ou predominante, por exemplo, em Fortaleza, Aracaju, Cuiabá, Campo Grande e São Paulo.

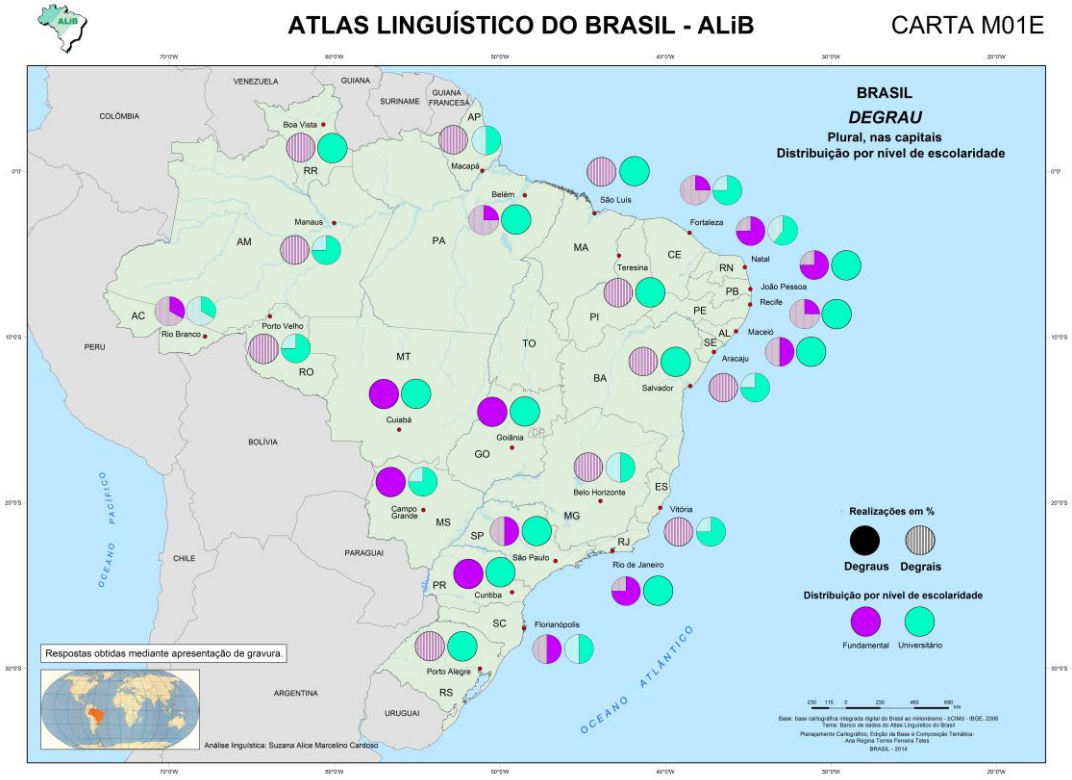
Figura 5: Carta do ALiB (CARDOSO et al, 2014) com a distribuição das variantes lexicais de *ruge* nas capitais.



[13] A sigla L26S significa Carta Lexical nº 26 segundo a variável sexo.

(vi) Constatar que a escolaridade também define o uso de uma ou de outra variante. A Carta M01E[14], por exemplo, sobre a flexão de *degrau*, indica que falantes com escolaridade maior registram a variante padrão *degraus*, em quase todas as capitais (concorre em Belo Horizonte e Florianópolis) e a hipercorreção para *degrais* é privilegiada pelos informantes com menor escolaridade, na maioria das capitais, exceto nas três da Região Centro-Oeste e em Curitiba.

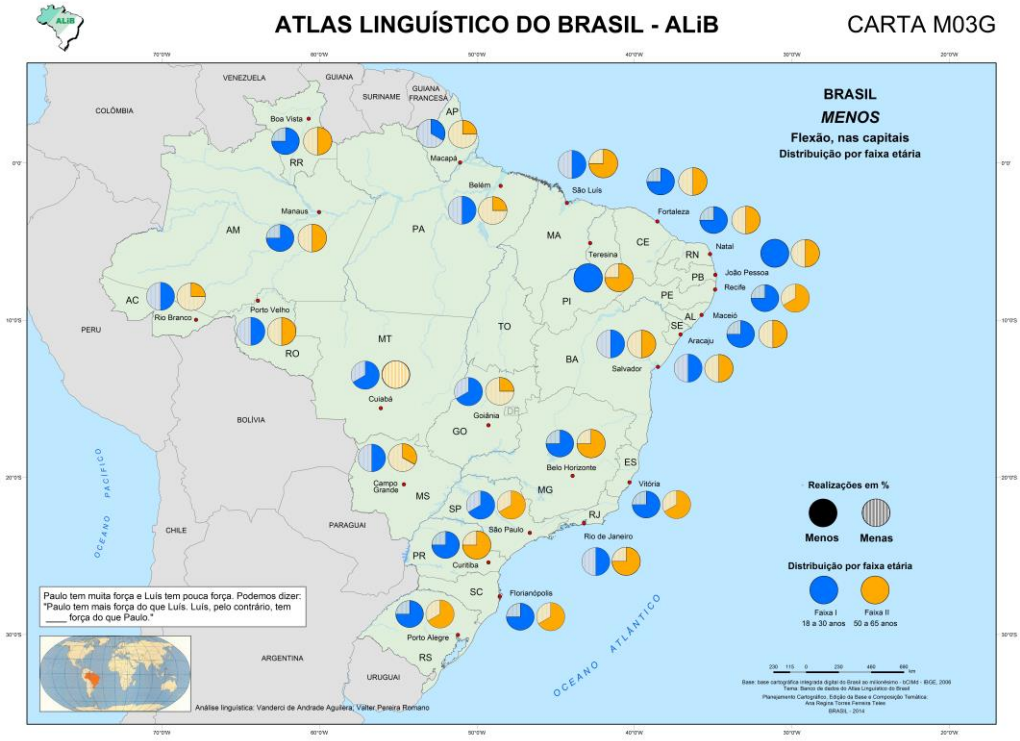
Figura 6: Carta das variantes flexionadas de *degrau* no ALiB (CARDOSO et al, 2014), distribuídas pelas capitais.



(vii) Observar que jovens e idosos podem apresentar diferenças no uso da língua. A carta M03G[15] mostra que a variante desprestigiada *menas* é mais frequente entre os falantes da faixa II, ou seja, entre 50 e 65 anos, como se pode verificar em quase todas as capitais, mas principalmente em Macapá, Belém, Rio Branco, Cuiabá, Campo Grande e Goiânia.

Figura 7: Carta das variantes de *menos* no ALiB (CARDOSO et al, 2014), distribuídas pelas capitais.

[14] A sigla M01E significa fenômeno Morfossintático nº 1, de acordo com a variável Escolaridade (fundamental e universitário).
[15] A sigla M03G significa fenômeno Morfossintático nº 3, de acordo com a variável Geracional (Faixa I e II).



(viii) verificar que o uso das variantes nem sempre corresponde ao que a Gramática Normativa, o dicionário e a língua culta prescrevem, conforme demonstramos com algumas das cartas do ALiB.

Acima de todas essas propostas está a compreensão de que a língua não é homogênea nem estanque, mas variável segundo uma série de fatores legítimos que tornam as variedades legítimas em dado espaço geográfico, social, histórico e contextual.

Acreditamos que à medida que o IDH se elevar em cada município e o professor e corpo administrativo das escolas se conscientizarem de que podem ser os maiores propulsores do IDEB, visando a melhores resultados no SAEB, na Prova Brasil e no Pisa, entre outros, os recursos pedagógicos para um ensino de português com qualidade serão mais eficientes. Dessa forma, a escola poderá cumprir seu objetivo maior de contribuir para o conhecimento, o reconhecimentoe e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação alicerçada nas diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia e de outras características individuais e sociais.

Referências

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; AGUILERA, Vanderci de Andrade; ARAGÃO, Maria do Socorro; ISQUERDO, Aparecida Negri; RAZKY, Abdelhak; MARGOTTI, Felíco Wessling. **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, 2014, vols. 1 e 2.

http://bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150408_educacao_sete_mitos_mv
http://cartacapital.com.br/educacao/brasil
http://ebc.com.br/educacao/2016/02/
http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm

http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm
http://g1.globo.com/economia/idhm-2013/index.html
http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf
http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013
http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-
http://provabrasil.inep.gov.br/as-avaliacoes-e-o-ideb
http://revistaescolapublica.com.br/textos/39/espaco-para-o-ensino-319357-1.asp
http://tratabrasil.org.br/saneamento-no-brasil
http://viomundo.com.br/politica/brasileiros-que-chegaram-a-universidade.html

O RECONHECIMENTO DO OUTRO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E LITERATURAS

Maria da Glória Magalhães dos REIS
Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Literatura

RESUMO: Tendo em vista que um dos objetivos da educação básica no ensino é "[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico" segundo o artigo 35, II, da Seção IV, da lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, o presente trabalho propõe a discussão sobre as contribuições do pensamento do Círculo de Bakhtin, de Paulo Freire e de Edgar Morin na reflexão sobre a formação dos professores de Línguas e Literaturas. Dar voz ao educando e transformar a sala de aula em um local de produção dialógica de conhecimento é o grande desafio de uma concepção da linguagem vista como inserida em um contexto político e social, e como construção de seres sociais e ideológicos, e de uma concepção da educação que parte da relação professor-aluno como dois sujeitos colocados lado a lado em uma construção compartilhada e coletiva, em um processo no qual o ensinar e o aprender estão em uma relação dialética e dialógica. Nossa intenção é vislumbrar meios de levar os alunos a olharem mais criticamente para a sua própria educação e a tomarem controle de sua aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; língua estrangeira; literatura.

ABSTRACT: Considering that one of the goals of the basic education in teaching is "[...] the improvement of educating as a human person, including the ethical formation and the development of intellectual autonomy and the critical thinking" according to article 35, II, of Section IV, "*Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) 9394/96", the present work proposes a reflection about contributions of thoughts of Bakhtin, Paulo Freire and Edgar Morin's circle, on a reflection about the formation of Languages and Literatures' teachers. To give voice to the learner and to transform the classroom into a place of dialogical knowledge production, is the great challenge of a conception of the language seen as inserted in a political and social context, and as building of social and ideological beings, a conception of the education that has broken of the relation teacher-student as two citizens placed side by side in a shared and collective construction, in a process in which teaching and learning are in a dialectal and dialogical relationship. Our intention is to envision ways to get students to look more critically at their own education and to take control of their own learning.
KEYWORDS: formation of teachers; foreign language; literature.

A base da filosofia de Freire assim como a de Bakhtin está no diálogo, uma das condições fundamentais para a formação de uma consciência crítica. Pensar a ética e a estética tal como as observamos nas obras de pensadores do círculo de Bakhtin em conjunto com as propostas de transdisciplinaridade de Edgar Morin permitirão olhar para o ler e escrever contemporâneos de forma crítica e analítica. Pretendemos refletir sobre como o diálogo entre educador e educando pode ser uma constante, uma vez que o diálogo implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual, levando ao princípio de que a educação para a libertação envolve a escuta de voz do educando. É importante ressaltar que neste artigo consideramos o professor de Línguas e Literaturas como um educador, já que a linguagem é o que perpassa e é inerente ao conceito de transdisciplinaridade, como veremos adiante, e como empoderamento do sujeito-educando pode ser um caminho para a sua expressão mais crítica (Freire).

Paulo Freire mais do que criar um método de alfabetização, nos traz reflexões sobre a leitura, sobre a "Leitura do mundo", na qual podemos incluir a leitura em Línguas estrangeiras. O desafio de incorporar as ideias trazidas por Freire e Bakhtin para o âmbito do ensino das Línguas e Literaturas estrangeiras nos parece um desafio que pode trazer contribuições para a área.

Dar voz ao educando e transformar a sala de aula em um local de produção de conhecimento é o grande desafio de uma concepção da linguagem e aprendizagem vistas como construção de seres sociais e ideológicos. A partir desses pressupostos pretendemos refletir sobre as seguintes questões: como as palavras do professor dirigidas a seus alunos podem se tornar internamente persuasivas e não autoritárias? Como o professor poderá estabelecer no processo de ensino-aprendizagem relações dialógicas para que os educandos se libertem das palavras alheias e construam as suas?

Refletir em como o diálogo entre educador e educando pode ser uma constante, uma vez que o diálogo implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual implica em uma verdadeira escuta e em uma educação como prática de liberdade e libertação. Freire enfatiza a importância que essa prática de liberdade pode se dar na medida em que o educando pode dizer e escrever, pensar e julgar o mundo contribuindo para o seu desvelamento, sua pronúncia e sua transformação (FREIRE, 1970) graças a uma teoria dialógica da ação.

Nessa abordagem, a linguagem passa a ser um meio de empoderamento do sujeito, visto como um processo essencialmente coletivo. Nesse projeto coletivo de ensino e aprendizagem, a linguagem e consequentemente as línguas e as literaturas, além de serem o que nos constitui como sujeitos, são elementos intrínsecos da transdisciplinaridade.

Em nossa experiência como professora de línguas e literaturas, especialmente de Francês como língua estrangeira, observamos muito frequentemente que o ensino não fornece oportunidade para o empoderamento do educando como alguém capaz de falar, ler e expressar-se nela. Muitos ainda acreditam que impondo a cultura da língua estrangeira pode-se chegar a uma contrução de discursos nesta língua, mas muitas vezes se esquece que é preciso dar oportunidade a esse educando para que ele construa e desenvolva ações de linguagem e isso só pode ocorrer em um espaço de sala de aula como um lugar de construção conjunta de conhecimento.

Nesse sentido, mostra-se necessário refletirmos sobre práticas que favoreçam a participação do aluno através de uma escuta de suas reflexões. Em nossa experiência de sala de aula, temos propostos atividades como diários reflexivos, processos de auto avaliação (que são aplicados nas aulas de Prática Oral e Escrita do Francês na Universidade de Brasília) e práticas teatrais como formas de escuta (REIS, 2014). Os alunos são encorajados a expressarem suas opiniões por meio de Diários reflexivos semanais que são escritos em língua francesa e lidos e discutidos em sala durante a primeira meia hora de cada aula. A auto avaliação é feita duas vezes no semestre. A primeira se dá no meio do semestre (depois de dois meses de aula) e é realizada baseada no quadro anexo a este artigo, que aborda certos elementos a serem observados que levam em consideração as ações de linguagem desenvolvidas, o engajamento no curso, o trabalho em autonomia e uma análise crítica do curso. A segunda etapa acontece no final do semestre por meio de um diário reflexivo final que é discutido em entrevistas individuais com os alunos. Por meio dessas atividades e de uma postura de troca continua, temos experimentado práticas que favorecem a participação do aluno através de uma escuta atenta de suas reflexões.

Para que desenvolvamos essas práticas, mostra-se essencial unir a reflexão criteriosa e a ação em sala de aula, por meio de um trabalho conjunto entre educandos, orientandos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado. É o que temos procurado desenvolver no Grupo de

Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE)[16] em uma tentativa de unir AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, retomando o conceito de práxis, inspirado em Paulo Freire.

Inspirados, ainda em Freire, em seus círculos de Cultura, podemos pensar em nossas salas de aula como verdadeiros momentos de troca de vivências, leituras e reflexões, formando uma verdadeira comunidade. É evidente o papel do educador nesse processo de propor leituras e materiais, por meio da palavra internamente persuasiva, de forma que o educando se veja em um espaço favorável ao seu empoderamento. Fica também manifesto que de forma dialética em um processo de idas e vindas entre o que o educando nos traz e o que podemos apresentar-lhes das línguas e literaturas em um processo coletivo de ensino e aprendizagem, a linguagem, além de ser o que nos constitui como sujeitos, é o que permite a construção dos discursos.

Construir discursos em língua estrangeira apresenta-se como uma prática que não se distancia de um processo mais global de construção de conhecimento. Apenas por uma reflexão sobre nossa práxis que nos desenvolvemos como seres do quefazer ético, crítico e estético. Para Freire

> se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1970/2013, p. 167-168)

Nesse raciocínio baseado a práxis, na reflexão e na ação, podemos, como educadores e professores de línguas e literaturas, nos lançar a um dos desafios propostos por Edgar Morin (1993), a saber, gerar uma cidadania mundial e para isso, esse educando crítico deve ser capaz de se expor crítica, criativa e eticamente no mundo (ou seja, em várias línguas) de forma oral e escrita. Para isso, esse educando necessita de um professor que o encoraje e estimule a realizar essa experiência viva com os discursos. Para que essa experiência se realize, mostra-se necessário retomar um dos pilares que Edgar Morin propõe para a educação, o "eros"

> (...) para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que ser pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. (MORIN, 2009, p. 71)

Essa "verdadeira missão do educador", nos remete à questão também colocada por Morin, inspirada na terceira tese de Feuerbach na qual Marx afirma que o próprio educador precisa ser educado. Para Morin

> (...) não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. (MORIN, 2009, p. 75).

Morin propõe, portanto, uma reforma de pensamento que permita que possamos problematizar a experiência humana em uma época de incertezas que nos coloca o tempo todo em contato com o outro, com o estrangeiro aquele cuja língua e cultura desconhecemos. Espera-se, então, que esse educador possa contribuir para o empoderamento dos educandos em sala de aula e fora dela por meio da escuta da voz do aluno e de sua palavra internamente

[16]Disponível em: http://dgp.cnpq.br/diretorioc/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=02407086FR18IT Acesso em: julho de 2015.

persuasiva, a palavra que se entrelaça com a do outro, tornando-se metade nossa e metade de outrem.

A escuta da voz do educando, a palavra internamente persuasiva, impregnada pelo "eros" e a transdisciplinaridade são os elementos de base, de acordo com nossa percepção, do papel do professor de línguas e literaturas como educador e formador. Sendo a linguagem o eixo que perpassa a transdisciplinaridade é por meio dela que, como professores de línguas e literaturas, podemos, promover e favorecer a transdisciplinaridade, em um mundo no qual, como um holograma, tudo se interliga. Edgar Morin afirma que

> A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o ela inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chave são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. (MORIN, 2011, p. 12)

Em conjunto com o primeiro desafio, o de formar uma cidadania mundial, temos agora o segundo, que diz respeito a uma reflexão sobre a transdisciplinaridade que, como explica Morin (2012) se coloca contra a hiperespecialização do mundo contemporâneo correndo até mesmo o risco de uma "coisificação" do objeto estudado. Opondo-se a essa hiperespecialização da pesquisa, Morin propõe uma inter-poli-transdisciplinaridade. Para isso faz-se necessário um olhar extra-disciplinar que seria, para o autor um olhar "ingênuo", o que implica em uma nova visão. Além desse novo olhar, Morin enfatiza o papel das migrações nesse processo citando como exemplo o contato entre Jakobson e Lévi Strauss em Nova Iorque nos anos 1940. Encontro que foi determinante para o desenvolvimento do pensamento estruturalista.

Para Morin, uma teoria que se quer fundamental deve atravessar o campo das disciplinas e a Universidade deve ser antes de tudo esse espaço de transdisciplinaridade, permitindo a criação de trocas, cooperações e policompetências. Nesse âmbito, a questão que podemos nos colocar é: como fazê-lo hoje em nossos contextos universitários. Posso falar do meu lugar como pesquisadora hoje, momento em que proponho um projeto, a ser desenvolvido em um programa de estágio pós-doutoral, no qual pretendo desenvolver uma pesquisa que atravesse a áreas do teatro, da educação, da literatura e dos estudos da linguagem. Morin, em suas obras cita frequentemente áreas como a cosmologia, a astrofísica, a matemática, a química etc, mas o que podemos fazer em nossa área hoje para favorecer a transdisciplinaridade?

Dessa forma, podemos por meio de algumas reflexões sobre o pensamento do Círculo de Bakhtin a relação educando-linguagem-educador com algumas questões sobre o "eu" e "outro" na relação ensino-aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem apresenta um caminho em que o educando "à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as" (FREITAS, 2011, p. 144). Vislumbramos, ainda, esse educando como ser social e histórico e que na coletividade, em suas atividades práticas comuns intermediadas pela linguagem se desenvolve como sujeito. A linguagem mostra-se, portanto, como fundadora de uma "relação do homem consigo mesmo e com o mundo" e ainda podemos afirmar em consonância com Freitas que "o discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto" (FREITAS, 2011, p. 146).

Para Bakhtin, tudo o que me diz respeito e tudo o que dá valor ao mundo está vinculado com o outro, a começar pelo nome (BAKHTIN, 1992) que recebemos da família e das nossas primeiras relações com o mundo exterior e que promovem o desenvolvimento da consciência que vem a partir da palavra, da sua forma, da sua entonação, dos sentimentos, do tom emotivo que ela encerra. É preciso ter em mente nossa relação com os educandos e o

quanto nosso discurso pode contribuir para que ele construa o seu próprio a partir de nossa palavra persuasiva e dos discursos que propomos a eles.

Nesse processo, o educando se reconhece conhecendo os discursos, descobrindo que é capaz de conhecer, imergindo nos significados em cujo processo vai se tornando também significador crítico e aos poucos vai tornando próprio o que a princípio foi construído com o outro.

Referências

BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC. 2010. Primeira edição: 1929.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003/2010. Primeira edição: 1979.

_____. A pessoa que fala no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e estética.** São Paulo: UNESP, 1993.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In.: FARACO, C.A.;TEZZA,C;CASTRO,G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 141-160.

FREIRE, R. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. eEd. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Enseigner à vivre:** manifeste pour changer l´éducation. Arles: Actes Sud, 2014.

_____. **La pensée socialiste en ruine,** Le Monde, 21 avril 1993, p. 2. Disponível em: www.iiac.cnrs.fr/IMG//rtf/la_pensee-2.rtf. Acesso: janeiro de 2015.

Anexo

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

RAPPORT D´OBSERVATION FORMATIVE[17]

J´ai pu...	
Comprendre	
Intéragir	
Lire	
Connaître	

[17] PERRENOUD, P. Disponible sur: http://jeunes.profs.free.fr/doc/evalform.htm, Accès le : 15 octobre 2013

Découvrir	

Ma production a été par rapport à...	
L´intéraction en salle de classe	
La lecture et l´écoute de documents suggérés par le professeur	
La lecture et l´écoute de documents suggérés par les collègues	
La lecture et l´écoute de documents en autonomie	
L´élaboration des activités	

Je sens que je participe à ma formation lorsque...	
J´ai fait usage de ma créativité dans les situations suivantes...	
Mes forces	
Mes faiblesses	
Pour le deuxième moment du cours je compte faire...	

En ce qui concerne le cours...	
Sur les activités proposées, je pense que...	
Sur le système d´évaluation, je crois que...	
À propos du professeur, je suggère que...	

SEÇÃO II

TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

A CRÍTICA DE EÇA DE QUEIRÓS AO CLERO E À SOCIEDADE PORTUGUESA: EM "O CRIME DO PADRE AMARO"

Andressa Batista FARIAS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Josilene Pereira Dos SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: Este trabalho, constitui-se na leitura crítica da Obra "O Crime do Padre Amaro", uma das primeiras realizações artísticas do escritor português Eça de Queiroz e impulsiona o Realismo em Portugal com produções de romances realistas que se opõe ao idealismo romântico, e introduz uma visão mais crítica da sociedade. Ao ser publicada pela primeira vez em 1875, a obra causa muita polêmica e protestos por parte da igreja e sociedade, pois, Eça ataca severamente a Igreja Católica denunciando os abusos do clero, a hipocrisia burguesa e uma sociedade Leiriense muito manipulada e influenciada pelo clero, revelando uma sociedade completamente decadente. Ao longo dos anos, a Teoria da Literatura tem proposto diversas contribuições concedidos por vários teóricos cujos trabalhos são produtos de intensa pesquisa e empenho. Assim, o presente estudo fundamenta-se em pesquisas bibliográficas, além de apresentar a crítica de Eça sobre o clero e a sociedade portuguesa, o estudo recai também sob uma análise estrutural e semântica da obra, respaldo em teóricos tais como Genette (1995), Chiappini (1999), Eliade (1992) e Dimas (1985). Destarte o trabalho apresenta uma breve contextualização histórica da obra no século XIX, em seguida, uma análise sucinta com elementos cruciais de uma narrativa, tais como o espaço, a ambientação, os personagens, a narração e o tempo, além de discorrer sobre a passagem do sagrado ao profano e a crítica social disseminados na narrativa. O arcabouço teórico em que se constitui a presente análise, vem constatar a relevância de identificar na narrativa esses elementos. Direcionando-se, para uma análise sobre a constituição e comportamento dos principais personagens, ao longo da narrativa, concluímos que o Padre Amaro não amava Amélia, mas sim a imagem que representava, a figura da Virgem Maria, e Amélia não amava somente o Amaro, mas sim o "Padre Amaro", era a posição de Padre que a despertavam os desejos carnais. Além disso, concluímos com esta análise que esta obra surgiu para "escancarar" a sociedade da época, principalmente o clero que pregava valores e que não os cumpriam.
PALAVRAS-CHAVE: realismo; clero; literatura.

ABSTRACT: This work constitutes the critical reading of the work "The Crime of Father Amaro", one of the first artistic achievements of the Portuguese author Eça de Queiróz and boosts realism in Portugal with productions of realist novels that opposes the romantic idealism, and introduces a more critical view of society. When first published in 1875, that work causes a lot of controversy and protests from the church and society. Therefore Eça severely attacks the Catholic Church denouncing the clerical abuse, bourgeois hypocrisy and a very manipulated Leiriense society influenced by the clergy, revealing a completely decadent society. Over the years, the Theory of Literature has proposed many contributions granted by several theorists whose works are products of intensive research and commitment. The present study is based on literature searches, and presents the critic of Eça about the clergy and the Portuguese society, the study falls also under a structural and semantic analysis of the work, supported in theoretical such as Genette (1995) Chiappini (1999), Eliade (1992) and Dimas (1985). Thus the paper presents a brief history of the work context in the nineteenth century, then a brief analysed with crucial elements of a narrative, such as space, the setting, the characters, the story and time, as well as discusses the passage from sacred to the profane

and the wide spreads social criticism in the narrative. The theoretical framework for the formation of the present analysis is to verify the relevance of the narrative and identify those elements. It is targeting for an analysis of the formation and behavior of the main characters, throughout the narrative, we conclude that Father Amaro did not love Amelia, but the image that represented the figure of the Virgin Mary. Amelia not only loved Amaro, but the "Father Amaro" the Father position was arousing carnal desires. In addition, we completed with this analysis that this work emerged to "throw open" the society of that time, especially clergy, who preached values but didn't fulfilled them.
KEYWORDS: realism; clergy; literature.

1 Introdução

A sociedade da segunda metade do século XIX passa por várias transformações, na economia, com a revolução industrial, surgindo desta forma a burguesia (civilização materialista) e o proletariado (trabalhadores), superlotando as cidades com a chegada de milhares de trabalhadores, que passam a viver em condições precárias; do avanço da ciência, descobertas nos campos da química e física e com a evolução da biologia. Com a expansão das ideias liberais, surgem várias cidades industriais, com a população agitada por várias ideias, surgem importantes linhas filosóficas como o socialismo, darwinismo, positivismo e o determinismo que influenciaram nas obras realistas caracterizando-as.

O capitalismo se desenvolveu com a revolução industrial, formando novas classes sociais; a dos operários que trabalhavam muito e recebiam pouco, eram explorados; e a burguesia que desfrutava do avanço da ciência, nesta época o materialismo e o racionalismo substituem o idealismo tradicionalismo do romantismo; o método utilizado pela ciência passa a ser o meio de analisar e compreender a realidade.

Neste contexto de exploração social, o homem serve como um meio de representar a nova realidade, passando a ser analisado por múltiplas teorias cientificas recém-criadas. Várias teorias passam a dar "fundamentos ideológicos a literatura do Realismo"[18], o determinismo[19] de Hoppolyte Taine, o evolucionismo[20] de Charles Darwin e o positivismo[21] de Augusto Comte. O romance representado por Eça de Queirós apresenta personagens retratados através da realidade, o escritor desnuda as mazelas humanas, vida social, passando a representar o homem dentro da sociedade.

2 Espaço na narrativa

O espaço principal da narrativa é a cidade de Leiria, uma província sede do bispado, composta por beatas e padres, cuja complicação do romance se desenvolve. A pensão da S. Joaneira, lugar em que Amaro se hospeda quando chega a Leiria, é um espaço tópico, feliz para

[18] O realismo foi um movimento artístico e literário que surgiu nas últimas décadas do século XIX na Europa, mais especificamente na França, e se estendeu pela Europa e outros continentes. O movimento surgiu no cientificismo e na industrialização, decorrentes da Revolução Industrial. Os integrantes desse movimento protestaram à artificialidade do Neoclassicismo e do Romantismo, pois sentiam-se na necessidade de retratar a vida, os problemas e costumes das classes média e baixa que não retratas em outros movimentos.
[19] Teoria que defende que o comportamento humano é determinado por três fatores: o meio, a raça e o momento histórico.
[20] Teoria elaborada e desenvolvida por diversos cientistas para explicar as alterações sofridas pelas diversas espécies de seres vivos ao longo do tempo, em sua relação com o meio ambiente onde elas habitam.
[21] Corrente filosófica que surgiu na França, no começo do século XIX. É um conceito que possui distintos significados, englobando tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX.

Amaro, pois é um lugar em que ele se sentiu, muito bem recebido, acomodado, familiarizado, além de poder estar perto de Amélia a quem sentia um desejo incontrolável:

> Logo desde os primeiros dias, envolvido suavemente em comodidades, Amaro sentiu-se feliz. A S. Joaneira, muito maternal, tomava um grande cuidado na sua roupa branca, preparava-lhe petiscos, e "o quarto do senhor pároco andava que nem um brinco"! Amélia tinha com ele uma familiaridade picante de parenta bonita; tinham calhado um para outro (QUEIRÓS, 2009, p. 47).

A nova casa em que Amaro vai morar, logo que decide sair da pensão de S. Joaneira, temendo que houvesse um escândalo se Amélia contasse sobre a "audácia" do pároco em agarrá-la no momento em que estavam às sós, o qual pede ajuda ao Cônego para lhe procurar uma nova casa para ir morar, como desculpa alega que, era esquisito ficar hospedado numa casa de duas mulheres e uma rapariga. Pois além do povo ficar comentando a situação o que lhe poderia causar problemas, o mesmo não se sentia à vontade morando com mulheres.

No entanto, essa casa que o Cônego arranja para Amaro, em que passa a morar é um espaço atópico, infeliz para Amaro, pois além de ficar longe da companhia de Amélia, e de outras mulheres, não possui as comodidades como que tinha na pensão da S. Joaneira, como é descrito no trecho a seguir na narrativa:

> A casa era na Rua das Sousas, de um andar, muito velha com a madeira carunchosa; a mobília, [...] podia passar a veteranos; algumas litografias desbotadas pendiam lugubremente de grandes pregos negros..." (Queirós, 2009, p.66). "... se viu só naquela casa tristonha, sentiu uma melancolia tão pungente e um tédio tão negro da vida, que, com sua natureza lassa, teve vontade de se encolher em um canto e ficar ali a morrer! (QUEIRÓS, 2009, p. 68).

A casa do sineiro é um lugar onde Amélia passa a se encontrar com Amaro. É o espaço na qual se desenvolve o caso amoroso, e as fantasias de Amaro são realizadas. Portanto, o espaço é utópico, do sonho, devaneio, pois os desejos sexuais do casal são concretizados. O casal também desejava ficar junto e sozinho. Para dar então, continuidade ao caso amoroso, Amaro tem um plano, que resolveria seus problemas, Amélia passaria a ensinar a paralítica Totó, filha do Sineiro a ler e escrever, frequentando a casa duas vezes por semana, e Amaro para fazer rezas à saúde da paralítica. Esse plano seria para argumentar a quem em algum momento chegassem a vê-los juntos na casa. A casa se localizava próximo à sacristia e possuía duas entradas a da frente por onde Amélia entrava e a do fundo (cozinha) por onde Amaro entrava:

> Um dos quartos dava para a sacristia, como ele sabia, dava para um pátio onde se tinha feito um barracão no tempo das obras. Pois bem justamente do outro lado eram as traseiras da casa do sineiro... A porta da cozinha do tio esguelhas abria para o pátio; era sair da sacristia, atravessá-lo, e o senhor pároco estava no ninho (QUEIRÓS, 2009, p. 154).

2.1 Ambientação

Segundo Lins[22], *apud* Dimas (1985, p. 20): "Por *ambientação*, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado *ambiente.*" Em outras palavras podemos dizer que a ambientação são os elementos que compõem o lugar, o ambiente e os seus significados. Conforme Dimas (1985),

[22] Lins, Osman. Lima Barreto e o espaço romanesco. São Paulo, Ática (1976). (Coleção Ensaios, 20).

na ambientação são há três tipos diferentes de ambientação dentre elas a: a franca, a reflexa e a dissimulada.

A narrativa é composta de duas ambientações a ambientação franca e a dissimulada. Na narrativa a ambientação da casa do Sineiro se contradiz com o desejo dos personagens, pois o espaço era sujo, a casa era muito velha: "O quarto em cima, era muito baixo, sem forro, com um teto de vigas negras sobre que assentavam telhas. Ao lado da cama pendia a cadeira que pusera sobre a parede um penacho negro do fumo" (QUEIRÓS, 2009, p. 162). A casa era um espaço onde acontecia a realização carnal e não espiritual. A sujeira da casa liga-se à sujeira dos próprios personagens que a utilizavam, "Amaro e Amélia", para fazerem coisas impróprias para um padre e uma beata, ocorrendo assim à dessacralização, pois para um padre é proibida a relação conjugal perante a igreja católica, e Amélia demostra um comportamento inapropriado para uma beata, apresentando, assim, inversões de comportamento.

A ambientação são os significados que compõem o espaço. Na ambientação dissimulada, os atos dos personagens fazem com que surja o espaço ao seu redor, é como se o espaço surgisse de suas próprias ações. No trecho abaixo, é descrito o momento em que Amélia e Amaro não conseguem dormir um pensando no outro, Amaro impaciente acaba por subir no andar de cima da casa, quando avista Amélia no corredor:

> Calçou as chinelas, tomou o castiçal, subiu devagarinho. Havia luz na sala, estava o reposteiro corrido; ergueu-o e recuou com um ah! Vira num relance Amélia, em saia branca a desfazer o atacador do colete; estava junto do candeeiro e as mangas curtas, o decote da camisa deixavam ver os seus braços brancos, o seio delicioso. Ela deu pequeno grito, correu para o quarto (QUEIRÓS, 2009 p. 37).

Já a ambientação franca, na narrativa se difere pela introdução pura e simples do narrador, ele observa, capta e repassa a informação, é um narrador independente, não participa da ação, irá apenas descrever o espaço, é vista pelos olhos do personagem: "O pároco fechou a porta do quarto. A roupa da cama entreaberta, alva, tinha um bom cheiro de linho lavado. Por cima da cabeceira pendia a gravura antiga dum Cristo crucificado. Amaro abriu seu breviário, ajoelhou aos pés da cama [...] mas estava fadigado..." (QUEIRÓS, 2009, p. 17).

3 Tipologia dos personagens

Padre Amaro é um personagem redondo, pois apresenta várias qualidades que surpreendem o leitor, variações em seus comportamentos no decorrer da narrativa, sendo possível perceber até mesmo no amor que ele sentia por Amélia. Há momentos em que a vangloria, acha tudo perfeito em Amélia: "Amaro achava aquelas unhas admiráveis, porque tudo que era ela ou vinha dela lhe parecia perfeito; gostava da cor dos seus vestidos, do seu andar..." (QUEIRÓS, 2009, p. 49). Há outros momentos em que a detestava pela forma de ser e a desejava maldades: "Odiou-a então, e o seu vestido afogado e a sua honestidade! Estúpida, que não percebia que ao pé dela, sob uma negra batina, uma paixão devota e espreitava, a seguia [...] desejou que fosse como a mãe– ou pior, toda livre [...] uma fêmea fácil..." (QUEIRÓS, 2009, p. 54). Além disso, Amaro apresenta um comportamento fora do normal, quando descobre que Amélia está grávida, no primeiro momento decide casá-la com João Eduardo, antigo noivo de Amélia, mas esta ideia não prevalece, resolve então mandá-la para uma "quinta" distante para ter o filho lá. Depois, envia o seu filho para uma "tecedeira de anjos", mulher que mata bebês, desejando, assim, a própria morte do filho, entregando-o a "tecedeira de anjos": "Ah! Se o fruto nascesse morto! Que solução natural e perpétua! E para a criança, uma felicidade! [...] E se morresse – era um anjinho que Deus recolhia ao Paraíso..." (QUEIRÓS,

2009, p. 221). Logo após a morte de Amélia, Amaro se ARREPENDE e retorna em busca da criança na casa da "tecedeira de anjos" a quem entregara, mas já era tarde, a criança morrera:

> Então a Carlota apareceu; e ficou atônita ao reconhecer Amaro, sem passar da cancela, com a testa franzida, a sua ela face muito grave. – A criança? Exclamou Amaro. – Depois dum momento, ela respondeu, sem perturbação: - Nem me fale nisso, que tem me dado desgosto... Ontem mesmo, duas horas depois de ter chegado... O pobre anjinho começasse a fazer roxo, a ali morreu debaixo dos olhos... (QUEIRÓS, 2009, p. 237).

Amaro desejava poder se casar, mas sabia que era impossível, por ser um padre, fazia comparações com o João Eduardo: "O outro era um marido; podia dar-lhe o seu nome, uma casa, a maternidade; ele só poderia dar-lhe sensações criminosas, depois os terrores do pecado" (QUEIRÓS, 2009, p. 54). Amaro, usou de seus privilégios de padre para poder conquistar e se envolver com Amélia, já que esta, sentia-se excitada pelo Amaro na condição de Padre.

O determinismo de Hoppolyte Taine[23] está presente na obra do começo ao fim, caracterizando os personagens, buscando explicar as atitudes e comportamentos do homem dentro da sociedade, esta acredita que "... existem três forças primordiais que moldam o homem, representada pela raça, pelo meio e pelo momento e entendia que, esses fatores eram a mola interna da pressão de fora e o impulso já adquirido" (BARBOSA, 2012).

Padre Amaro sempre foi influenciado pelo meio em que vivia, desde a infância a sua vida adulta, a presença feminina lhe proporcionava um bem estar. Quando morava com a Marquesa de Alegros, "... o seu encanto era estar aninhado ao pé das mulheres, no calor das saias unidas, ouvindo falar de santas" (QUEIRÓS, 2009, p. 18). Recebia muito carinho, vivia em constante contato com as mulheres: "As criadas feminizavam-no; achavam-no bonito, aninhavam-no meio delas, em contato com os corpos, com gritinhos de contentamentos" (QUEIRÓS, 2009, p. 18). Quando passou a viver com uma tia que não se importava com ele, sente falta da fase anterior de sua vida rodeado por mulheres: "Amaro não encontrou ali o elemento feminino e carinhoso, em que estivera tepidamente envolvido em Carcavelos" (QUEIRÓS, 2009, p. 19). No seminário, Amaro também passa sentir a falta de mulheres, pois lá só havia a presença de homens. Amaro desde muito novo sente o desejo por mulheres: "... no fundo das suas imaginações e dos seus sonhos, ardia como uma brasa silenciosa o desejo da mulher" (QUEIRÓS, 2009, p. 21).

Amélia é uma personagem redonda, apresentando surpresas no desenrolar da história. Define-se pela sua complexidade e mudanças em seu comportamento. No início da narrativa apresenta-se como uma personagem beata, e no decorrer passa a se envolver com Padre Amaro. Desde a infância, tinha o desejo de ser freira e vivia rodeada por padres e beatas, "Amélia ouvia aquelas histórias, encantada. Gostava então tanto de festas de igreja e da convivência dos santos, que desejava ser uma 'freirinha, muito bonita, com um veuzinho muito branco" (QUEIRÓS, 2009, p. 38). De sua infância até sua vida adulta isso não mudou. Na casa em que vivia em Leiria tinha companhias de padres e beatas, pois logo quando Padre Amaro chega à cidade passa a morar na pensão de S. Joaneira, "Parece-lhe melhor tomar-lhe quartos numa casa de hóspedes respeitável, de muito conchego – e nessas condições [...] não havia como da S. Joaneira" (QUEIRÓS, 2009, p. 13). Apresenta, desta maneira, comportamentos que eram influenciados pelo meio em que vive, desejava ser freira, pois vivia em grande contato com a religião, rodeada por padres, beatas que a influenciaram.

[23] Teórico e historiador francês, foi um dos expoentes do Positivismo do século XIX, na França. Através da teoria do Determinismo, o seu método consistia em fazer história e compreender o homem à luz de três fatores determinantes: meio ambiente, raça e momento histórico. E, que foram aplicadas ao movimento do Realismo.

Amélia tinha a aparência de uma mulher bela, formosa, era "uma bela rapariga, forte, alta, bem-feita" (QUEIRÓS, 2009, p. 17). Era desejada e podia ser tocada por Padre Amaro: "Amaro então chegou por detrás dela, cruzou-lhe os braços sobre o seio, apertou-a toda - e estendendo os lábios sobre os dela, deu-lhe um beijo mudo, muito longo..." (p. 169). A figura de Amélia é contrária à figura da mulher do Romantismo que era vista como musa, era amada, desejada, mas não era tocada, assim como a Virgem. Mas era essa figura em quem Amaro tinha pensamentos erotizados, a figura de Maria, Amélia era uma representação da Virgem na cabeça de Amaro.

Amélia não gostava somente de Amaro, mas sim do "Padre Amaro". Era a condição dele como Padre que a deixava excitada, acreditava que ele possuía os mesmos poderes divinos. Com uma citação de Eliade (1999), podemos definir claramente esse desejo louco de Amélia "... profundamente ser, participar da realidade, saturar-se de poder" (1999, p. 19). Amélia desejava loucamente participar da realidade de Amaro, pois assim, acreditava que poderia se possuir dos poderes divinos, já que, Amaro era Padre:

> A sua antiga devoção renascia, cheia de um fervor sentimental; sentia um vago amor físico pela igreja; desejaria abraçar, com pequeninos beijos demorados, o altar, o órgão; o missal, os santos, o Céu, porque não distinguia bem de Amaro, e pareciam-lhe dependências da sua pessoa. Lia seu livro de missa pensando nele como um Deus particular (QUEIRÓS, 2009, p. 63).

Cônego Dias personagem secundário na narrativa, apresenta um caso amoroso com a personagem S. Joaneira. Cônego Dias e Padre Amaro são personagens de contestação, criados por Eça de Queirós com intuito de dessacralizar a figura "santa" da igreja, que pregava valores que não eram cumpridos, estava muito mais preocupada com valores materiais, financeiros, pregava falsos conceitos religiosos. A igreja passa a entrar em declínio na "segunda metade do século XIX vê aparecer o catolicismo social, com novas formas de acção na sociedade. A vida paroquial é reactivada de modo tradicional" (AZEVEDO, 1995, p. 272). O desenvolvimento da ciência, acabam contrariando os princípios religiosos, que por sua vez começam a entrar em declínio.

4 Categoria duração e frequência na concepção de Gérard Genette

A *pausa descritiva*, que cabe à categoria *duração*, de acordo com a teoria de Genette (1995), tem a função de suspender o tempo, em que está sendo contada a história para a descrição do ambiente ou contemplação de algo, sem a perca do tempo da narração, ou seja, ela não deixa lacuna de tempo, em seguida dá o lugar para a narrativa que foi suspensa. O trecho descrito abaixo, é o momento em que Amaro chega à Leiria, o Cônego o leva para pensão da S. Joaneira, lugar em que ficaria hospedado, enquanto os dois vão caminhando até a chegada da pensão, o Cônego vai dizendo a Amaro, onde localiza-se a pensão, que a S. Joaneira dona da pensão é uma mulher de bom coração, caprichosa e que tem uma filha rapariga muito bonita, até a chegada à pensão, ocorre a suspensão do tempo para a descrição do ambiente da casa – em seguida o retorno a narrativa. S. Joaneira do alto da escada, recebe Amaro, dando-lhe as boas vindas, dizendo ser uma honra em receber um pároco em sua casa. O trecho também cabe a uma ambientação franca:

> No primeiro andar duas varandas de ferro, de aspecto antigo, faziam silêncio com os seus arbustos de alecrim, que se arredondavam aos cantos em caixas de madeira; as janelas de cima, pequeninas, eram de peitoril, e a parede, pelas suas irregularidades, fazia lembrar uma lata amolgada (QUEIRÓS, 2009, p. 34).

Temos ainda, pertencente à categoria de *duração*, a *elipse explícita* que é uma lacuna de tempo na narrativa que o narrador deixa suspenso, não se sabe o que se passou neste tempo, havendo marca de tempo "Dois meses depois Amaro foi nomeado pároco de Feirão, na Gralheira, serra Beira Alta. Esteve ali desde outubro até o fim das neves" (QUEIRÓS, 2009, p. 22). Dessa forma, fica suspenso na narrativa, o que aconteceu nesse período.

Segundo Genette (1995), a *frequência* é a relação quantitativa entre o número de acontecimentos da história, e o número de vezes em que aparece no discurso. Então a narrativa contou uma vez, aquilo que se passou uma vez na história, também chamada de singulativa. Esse tipo de frequência é que mais predomina: (1 N / 1 H) "Eram oito horas quando se recolheram a casa da S. Joaneira. As velhas amigas estavam já na sala de jantar. Ao pé do candeeiro de petróleo, Amélia costurava (QUEIRÓS, 2009, p. 63)". Em outra frequência, a narrativa contou uma vez aquilo que se passou várias vezes na história (1N / n H): "Os piores momentos para Amaro eram as segundas e quartas-feiras, quando João Eduardo vinha passar as noites "em família" (QUEIRÓS, 2009, p. 94). O narrador contou uma vez na narrativa o que acontecia todas as segundas e quartas-feiras, quando João Eduardo ia a pensão da S. Joaneira para ver Amélia que eram considerados os piores dias ao Amaro.

5 Tempo na narrativa

A narrativa decorre-se no tempo cronológico, desenvolvendo-se linearmente, apresentando alguns flashbacks. O narrador volta ao passado para descrever a vida de Amaro e Amélia na infância e adolescência, apresentando assim uma analepse externa, um retorno no tempo fora da narrativa, o narrador abre um novo capítulo para falar da infância de Amaro: "Amaro Vieira nascera em Lisboa em casa da senhora marquesa de Alegros. Seu pai era criado do marquês; a mãe era criada de quarto; quase uma amiga da senhora marquesa..." (QUEIRÓS, 2009, p. 17).

Amélia lembra-se através de sua memória o passado quando criança: "Quando tinha sete anos, sua mãe dizia-a, nas longas noites de inverno, ao irmãozinho que morrera!" (QUEIRÓS, 2009, p. 38). O tempo da narrativa é de aproximadamente dois anos, Amélia conhece João Eduardo com vinte e três anos e, logo depois, Padre Amaro. Levaram-se alguns meses até Amélia começar a se envolver com Amaro, e consequentemente a gravidez de nove meses.

6 Narrador

O narrador é em 3ª pessoa, segundo Genette (1995) na categoria VOZ que "é o aspecto da ação verbal considerada nas suas relações com o sujeito que, não apenas realiza e sofre a ação, mas também aquele que participa da atividade narrativa". É um narrador extradiegético, narra de fora, uma história da qual não participou: "Passou uma noite agoniada, e sem chorar. A sua paixão pelo pároco flamejava mais irritada: e todavia detestava-o pela sua cobardia" (QUEIRÓS, 2009, p. 91). É um narrador onisciente neutro segundo teoria de Friedman *apud*, Chiappini (1999, p. 32), não se posiciona de nenhum lado da narrativa, que utiliza o "... sumário embora aí seja bastante frequente o uso de cena para momentos de diálogo e ação [...] a caracterização das personagens é feita pelo narrador que as descreve e explica para o leitor".

7 O sagrado e o profano

A obra é constituída, de várias passagens da inversão do *sagrado* e *profano*, o sagrado está em um mundo acima dos homens "... manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades 'naturais'" (ELIADE, 1992, p. 16), e o profano se opõe ao sagrado é o mundo dos homens, da carne e do pecado. Amaro imagina a própria santa despida, colocando-a, assim, no mundo dos homens, igualando-a com as mulheres, tirando assim a santidade da santa, ocorrendo dessa forma uma inversão do sagrado e profano, a dessacralização:

> [...] esquecia a santidade da Virgem, via lhe apenas diante de si uma linda moça loura; amava-a; suspirava, despindo-se olhava-a de revés lubricamente; e mesmo a sua curiosidade ousava erguer as pregas castas da túnica azul da imagem e supor formas, redondezas, uma carne branca (QUEIRÓS, 2009, p. 21).

Outro momento importante na narrativa de quando ocorre a inversão de sagrado e profano. A dessacralização é percebida quando Amaro se encontra com Amélia na casa do Sineiro para mais um encontro amoroso, momento em que Amélia se "fantasia" de Nossa Senhora, tirando a Virgem de seu trono, do sagrado, trazendo-a para o mundo profano, da carne, do pecado:

> A santidade que o manto adquirira no contato com os ombros da imagem penetrava-a duma voluptuosidade beata. Um fluido mais doce que o ar da terra envolvia-a, fazia-lhe passar no corpo a carícia do éter do Paraíso. Parecia-lhe ser uma santa no andor, ou mais alto, no céu... (QUEIRÓS, 2009, p. 169).

Padre Amaro possuía pensamentos erotizados em Maria, fazia comparações entre Amélia e a santa, tanto que influencia Amélia a colocar a túnica de Nossa Senhora, enaltecendo Amélia: "– E olhando para Amélia, numa comparação da sua alta estatura com a figura da atarracada da imagem da Senhora: A ti é que te havia de ficar bem [...] Amaro babava-se para ela:–Oh! filhinha és mais linda que Nossa senhora" (QUEIRÓS, 2009, p. 169).

Considerações finais

Neste trabalho pretendeu-se, mostrar toda uma análise semântica e estrutural da obra "O Crime do Padre Amaro", que marcou o início do Realismo em Portugal. Eça de Queirós escolhe a Igreja como alvo de sua crítica. Julga a hipocrisia da vida devota da província. Trata-se de um romance realista que busca revelar as calamidades da igreja, (padres cometendo pecados por se relacionar com mulheres, algo proibido pela igreja) e da sociedade Leiriense muito manipulada e influenciada pelo clero. Queirós, coloca em questão discussões políticas e sociais, como o atrelamento entre os interesses do clero e o envolvimento político. Deixando de lado a visão romântica centrada no eu, e expondo discussões de problemas sociais.

Como é relato por de Eça de Queirós em uma carta a Teófilo Braga. Em que manifesta a seus desejos em relação a sociedade portuguesa:

> A minha ambição seria pintar a sociedade portuguesa [...] e mostrar-lhe, como num espelho, que triste país eles formam – eles e elas. É o meu fim nas *Cenas da vida portuguesa.* É necessário acutilar o mundo oficial, o mundo sentimental, o mundo literário, o mundo agrícola, o mundo supersticioso – e, com todo o respeito pelas instituições que são de origem eterna, destruir as falsas interpretações e falsas realizações e falsas realizações, que lhes dá uma sociedade podre. (QUEIRÓS, Eça de Carta a Teófilo Braga. In: Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986).

É inegável seus sentimentos e vontades de escancarar o que era mascarado pela sociedade burguesa naquele momento. Não somente na obra do "O Crime do Padre Amaro", como também em outras obras como "O primo Basílio" e "A Relíquia" constituem de um retrato de uma classe hipócrita (capaz de enganar "outros" por interesses financeiros) e de um falso moralismo religioso.

Eça de Queirós tinha como projeto literário, como cita Abaurre (2003, p. 77), de "escrever um conjunto de romances que constituíssem *As cenas da vida portuguesa*". Os escritores do movimento Realista estavam estritamente interessados em descrever a sociedade naquele período, sem desfazer das classes inferiores e dos problemas sociais.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza. **Português: língua e literatura.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira em **Historiografia religiosa portuguesa contemporânea (séc. XIX - XX**). Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1210352.pdf> Acessado em 24/11/2013.

BARBOSA, Irani de Lima. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1502/1/PDF%20-%20Irani%20Barbosa%20de%20Lima.pdf > Acessado em 24/08/2015.

CHIAPPINI, Ligia. **O foco narrativo.** São Paulo, SP: Editora Afiliada, 1999, p. 5 -96.

DIMAS, Antônio**. Espaço e Romance**. São Paulo: Ática, 1985.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e Profano**. São Paulo/SP. Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1ª edição, 1992. 5ª tiragem, 2001. Tradução por Rogério Fernandes.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. De Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1995.

QUEIRÓS, Eça. **O crime do Padre Amaro.** Clássicos da Literatura. São Paulo, SP: Editora, 2009**.**

A ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA INCLUSÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Jairo BRIZOLA
Universidade Federal de Mato Grosso
Kátia Morosov ALONSO
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – ao processo de ensino e aprendizagem a partir do conceito de escolarização em Neil Postman (2002), especificamente na obra "O Fim da Educação: redefinindo os valores da Escola" e confrontá-lo, com as ideias de inclusão digital e inclusão sociodigital (PRETTO, 2008). Para tanto, foram realizadas diversas leituras de autores que debatem e escrevem sobre a temática nos últimos anos, além da obra de Postman, anteriormente citada. A metodologia se constitui de revisão de literatura a partir dos conceitos de inclusão digital e inclusão sociodigital. Os resultados dão conta que o processo de inclusão digital tem sido a tônica das políticas públicas adotadas em vários países de primeiro mundo a partir da década de 1980 e mais tarde, mais ou menos década de 1990, nos países de terceiro mundo, como é o caso do Programa de Informatização das Escolas – PROINFO – implantado no Brasil no ano de 1997. As leituras revelam que, pelo fato da inserção das TIC na escolarização, ater-se, principalmente, à parte técnica, ou seja, a inserção da máquina, das quinquilharias informacionais no ambiente escolar, tem gerado apenas respostas para os problemas técnicos, para as engenharias de aprendizagem, em suma para os "como" (POSTMAN, 2002). No entanto, as respostas para os problemas metafísicos não têm sido contempladas, pois, essas só poderão ser alcançadas se houver uma inclusão sociodigital,(PRETTO, 2008), que contemple uma formação que permita ao professor analisar as tecnologias digitais a partir de uma ressignificação pedagógica que perpassa pela busca de respostas às questões metafísicas da escolarização. Por fim, o estudo mostra que é necessário que haja discussões mais aprofundadas com o intuito de se pensar a educação não a partir da pura e simples inserção das TIC na educação, tendo em vista a solução dos problemas técnicos, mas sim uma inclusão digital ou sociodigital que contemple a discussão da razão, da finalidade e do porquê se faz escolarização.
PALAVRAS-CHAVE: TIC; escolarização; inclusão digital e sociodigital.

ABSTRACT: This article aims at evaluating the inclusion of Information and Communication Technologies – ICTs – the teaching and learning process from the concept of education in Neil Postman (2002), specifically in the work *The purpose of education: redefining the school values* and confront it with the digital inclusion ideas and inclusion sociodigital (PRETTO, 2008). Therefore, several readings were made of authors who discuss and write about the thematic in recent years, besides Postman's work previously commented. The methodology is the literature review from the concepts of inclusion and digital inclusion sociodigital. The results show that the digital inclusion process has been the key note of the public policies adopted in several countries of the first world from the 1980s and later, more or less in the 1990s, the countries of the third world such as the Programa de Informatização das Escolas – PROINFO – implemented in Brazil in 1997. The readings show that because of the insertion machine, informational junk at school, have only generated answers to technical problems, for learning engineering, briefly on the "how" (POSTMAN, 2002). However, the answers to the metaphysical problems have not been included since these can be reached if there is a sociodigital inclusion (PRETTO, 2008), that includes a formation that allows the teacher to

analyze digital technologies from a pedagogical reinterpretation that runs through the search for answers to metaphysical questions of schooling. Finally, the study shows that there must be further discussion in order to think education not as pure and simple integration of ICT in education with a view to solving technical problems, but a digital or inclusion sociodigital that includes the discussion of reason, purpose and why schooling is done.
KEYWORDS: ICT; schooling; digital and sociodigital inclusion.

1 Introdução

Postman (2002), em sua obra "O fim da Educação: redefinindo os valores da escola", afirma que educação e escolarização não são a mesma coisa, já que podem ser adquiridas em lugares distintos e respondem a pressupostos também distintos. Educação pode ser adquirida em vários lugares e em várias situações; já escolarização só se adquire na escola. Assim escola, TV, política, pobreza, entre outras, seriam opções para se adquirir educação. A TV pode ensinar o consumismo; a política o ceticismo; e a pobreza a desesperança, mas nem sempre. E é o "nem sempre" que faz com que os que pensam e escrevem sobre escolarização, tenham esperança que a escola, detentora de propósito, possa ensinar aos que por ela passarem a verem o mundo com "lentes" que proporcionem um presente claro, um passado sempre vivo, e um futuro cheio de possibilidades afim de construir uma vida, e não apenas ganhar a vida. O que Postman diz é que a escola deve ensinar a ser e não somente a ter.

Ao abordar a ideia de que geralmente os que escrevem sobre educação dificilmente abordam os problemas metafísicos da educação, ficando, em geral, nas discussões técnicas, (POSTMAN, 2002) diz que esses pensadores da educação, por incapacidade ou por temeridade, pensam no como e não no porquê se faz educação. Pensar no como, no técnico, nada mais é do que achar que a inserção de novas ferramentas, de novas tecnologias trará a solução para os problemas educacionais. Para Porto (2012), é preciso superar o velho modelo pedagógico, e não apenas incorporar a ele novas tecnologias, pois a ferramenta tecnológica não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares. Enfim, inserir as TIC, na escola, não é condição suficiente para criar uma razão, uma finalidade para a escolarização.

A escola (AREA, 2006), ao adotar o pensamento desses autores, implanta, em sua escolarização, políticas públicas pautadas pelos problemas técnicos com uma finalidade muito especifica, a de atender aos anseios econômicos e consumistas da sociedade. Segundo Area (2006), a partir de 1980, os governos dos países de 1º mundo se deram conta que deveriam modificar os sistemas escolares inserindo computadores nas escolas a fim de garantir que os estudantes pudessem atender às exigências do mercado de trabalho, ou seja, os governos entenderam que o desenvolvimento tecnológico, cognitivo, econômico de uma nação passava ou dependia dos conhecimentos de informática e das novas tecnologias do seu povo. Na busca de respostas para esse problema técnico da escolarização, ou seja, como preparar as pessoas para o mercado de trabalho, o computador é introduzido na escola dos países do primeiro mundo nesta mesma década. Mas essa inserção, segundo Cuban (apud Area, 2006), tem um propósito muito específico, treinar os jovens estudantes para darem conta de continuar fomentando a economia de sua nação e, por conseguinte do mundo. A inserção do computador, (CUBAN, apud AREA, 2006), não está ligada ao desenvolvimento social, mas às exigências da economia e do mercado, que na visão de Postman (2002) passa pelo cumprimento dos mandamentos dos deuses da utilidade econômica, do consumo e da tecnologia.

A inserção das tecnologias digitais na educação tem alterado o modo como os educadores pensam o ensino, haja vista que contribuem na unificação de ideias e recursos em

torno de interesses e projetos. No entanto é preciso estar atento às possíveis ressignificações educacionais a partir da inserção dessas tecnologias na escola, pois conforme evidenciadas em algumas pesquisas (AREA, 2006), a simples inserção de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem não é condição para que haja melhorias educacionais (POSTMAN, 2002). Logo, os pressupostos teóricos que embasam este artigo relacionam-se com a perspectiva da inclusão digital ou sociodigital (PRETTO, 2008) e do surgimento de narrativas que sirvam de razão, de pressupostos à escolarização, ou seja, é uma perspectiva que vai além da simples inserção de tecnologias na escola, cujos autores de referência são Postman (2002), Pretto (2008), Lévy (1999 e 2008), Rivoltella (2012) e Area (2006).

O objetivo deste artigo é analisar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – ao processo de ensino e aprendizagem a partir do conceito de escolarização em Postman, especificamente, na obra "O Fim da Educação: redefinindo os valores da Escola", e confrontá-lo com as ideias de inclusão digital e sociodigital, além de contribuir, a partir de algumas reflexões teóricas, com o esclarecimento do que são os problemas técnicos e metafísicos da escolarização pensados por Postman (2002), que ao nosso ver estão diretamente ligados com os conceitos de inserção de tecnologias na escola e inclusão digital ou sóciodigital, desenvolvidas por vários autores nos últimos anos, entre os quais destacamos Pretto (2008).

O problema central da pesquisa é refletir sobre o processo de inserção das TIC na educação à luz dos conceitos de escolarização desenvolvidos por Postman (2002), analisando se a inserção dessas tecnologias na escola tem contribuído para o surgimento de narrativas que sirvam de propósitos para a escolarização, ou seja, para a inclusão digital ou sociodigital dos sujeitos da escola (PRETTO, 2008), ou se tem sido apenas a dotação da escola por quinquilharias tecnológicas (AREA, 2006). Para analisar tais questionamentos foi necessário o levantamento de dados de produções bibliográficas feitas nos últimos anos sobre tal temática.

A hipótese central da pesquisa afirmava que na maioria das políticas públicas dos governos sobre inserção de tecnologias educacionais na escola tem o objetivo de criar respostas para os problemas técnicos da escolarização, não gerando respostas para os problemas metafísicos dessa, ou seja, visam apenas à introdução de máquinas na escola e, não um estudo e uma formação mais aprofundada dos docentes no intuito de discutir as razões do porquê se faz escolarização. Desta forma foi possível perceber se as tecnologias presentes nas instituições de ensino estão sendo utilizadas pelos docentes, a fim de promover a inclusão digital ou sociodigital, enfim, se tem sido útil na criação de narrativas educacionais com vistas a um propósito de escolarização.

O artigo mostra que é necessário que haja discussões mais aprofundadas com o intuito de se pensar a educação não a partir da pura e simples inserção das TIC na educação tendo em vista a solução dos problemas técnicos, mas sim, uma inclusão digital ou sociodigital que contemple a discussão da razão, da finalidade, do porquê se faz escolarização.

2 Análise dos problemas técnicos e metafísicos na obra de Postman.

Postman (2002), ao longo a obra "O fim da educação: redefinindo os valores da escola" faz uma discussão sobre dois problemas centrais da escolarização, o técnico, ou seja, como as engenharias de aprendizagem e o metafísico, ou seja, a razão, o porquê, a finalidade, o propósito que a escola deve ter ao pensar na escolarização dos que por ela passarem. Postman (2002) afirma que a educação precisa fazer sentido àqueles que a ela recorrem. Professores, pais e alunos precisam encontrar na educação um "porquê" que os faça acreditar que vale a pena ir à escola. Esse "por que" na verdade é um deus, uma narrativa que elegemos para as atividades que fazemos e para a vida que temos. Os deuses dão sentido ao que fazemos. A vida

e tudo que dela e nela fazemos faz sentido quando temos deuses ou narrativas[24] por meios das quais damos significado e direcionamento à nossa mente e às nossas ações. Por outro lado, se não as temos, suportar os "como", tornar-se-ia bem mais difícil; "sem uma narrativa, a vida não tem sentido. Sem sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casas de detenção, não de estudo" (POSTMAN, 2002, p. 15).

A partir do século XVI, surge um novo deus no ocidente, o deus-ciência, que, segundo Postman (2002), dará ao mundo um filho, o deus-tecnologia, que determina que todos sigam somente a ele e a ninguém mais. Mas um deus que proíbe seus seguidores de dialogarem com outros deuses, com outras narrativas é um deus intolerante, é uma narrativa fanática, psicopata e perigosa, ao ponto de fazer de seus seguidores simples marionetes.

Postman (2002) afirma que os deuses da sociedade norte-americana já não despertam o interesse da população, pois a crônica da democracia liberal perdeu o brilho; a participação cívica foi deixada de lado; nem mesmo a fusão cultural norte-americana tem resistido, e está se deteriorando aos poucos, pois dentre a mistura de grupos que compõem a cultura americana, alguns deles, como é o caso dos afro-americanos e dos latinos, estão excluídos. Dessa forma, não creem em deuses, como o do Trabalho Árduo, pois por mais que se esforcem não conseguem se incluir na sociedade. Há uma "crise da narrativa", pois os antigos deuses tombaram e os novos não conseguem dar sentido à vida.

Essa crise de narrativa é um momento difícil para os deuses e para seus símbolos e, consequentemente, instituição como a escola, que depende de narrativas, pode estar com os dias contados, uma vez que, ao buscar soluções para a educação foca-se quase sempre nos problemas técnicos e não nos metafísicos. Mas é preciso que se busquem respostas metafísicas para a escolarização e não respostas técnicas, pois se forem encontradas as respostas para os "porquês", as respostas para os "como", já estarão juntas, mas as respostas para os "como" não respondem minimamente os "porquês", pois faltam narrativas, deuses para a escola continuar existindo, e não é enchendo uma sala com inúmeros computadores, não é inventando novos métodos de dar aula, de se aplicar uma prova, que a educação ganhará sentido, pois para Postman (2002), os problemas que a educação não consegue resolver sem os computadores, tão pouco conseguirá com eles.

3 Inserção das TIC na escola à luz dos conceitos de Postman

A visão de Postman (2002) de que a simples introdução do computador ou de outras tecnologias seja digital ou não, na escola, não é condição necessária para que haja ressignificações educacionais; condiz com os argumentos de vários teóricos que pensam a temática das TIC. Area (2006) afirma que há uma dissonância entre a implantação dos equipamentos (computador, impressora, scanner, entre outras quinquilharias) na escola, ou seja, a dotação de aparelhos de softwares e hardwares e a formação do professor, ou melhor, a falta dela para a intencionalidade pedagógica das TIC.

O professor na visão de Pretto (2008), por ser quem vai articular os saberes, não recebe a devida atenção em relação à sua formação por parte das políticas públicas de formação continuada. Para esse autor, o que falta nas políticas públicas de formação continuada do professor são cursos contextualizados, politizados e condizentes com as transformações que a sociedade vem passando. Para Pretto (2008), a formação do professor deve ser analítica, crítica, sociodigital que possibilite uma ação pedagógica mais inventiva,

[24] Postman, diz que "um deus, no sentido em que estou usando o vocábulo, é o nome de uma narrativa grandiosa, dotada de suficiente credibilidade, complexidade e força simbólica para nos permitir organizar a vida em torno dela".

criativa, colaborativa e participativa. Pois se assim for, a formação continuada do professor permitirá que este seja sujeito da ação educativa, não mero empregado, reprodutor da técnica. Essa dissonância fica visível quando os gestores políticos cortam as verbas dos programas educacionais de inserção das tecnologias digitais, deixando a ação na primeira etapa, a da inserção dos equipamentos, de novas engenharias de aprendizagem sem contemplar a segunda etapa, a da formação sociodigital do professor, ficando assim uma ação capenga, ineficaz, muito aquém do mínimo desejável. No entanto, como a primeira parte, a introdução das quinquilharias na escola foi feita ainda que de forma insignificante, a segunda parte, a da formação do professor, acaba não sendo realizada e se algo der errado, a culpa do erro acaba sendo do professor e não do governo. Dessa forma o professor não é o sujeito do processo educacional, mas apenas um proletário da tecnologia e não agentes destas.

O deus da Utilidade Econômica argumenta que a educação serve unicamente para garantir aos estudantes boa colocação no mercado de trabalho através de uma educação técnica, para a especialização. No entanto, Postman (2002) diz que uma educação para a especialização só pode vir de uma educação mais generalizada, com estudos humanísticos e científicos, que proporcionem a existência de estudantes mais abertos, mais curiosos e questionadores.

O deus da Utilidade Econômica tem sua existência ligada diretamente a de outro, o do consumo. Pois não faz sentido você ter um bom emprego, ganhar muito dinheiro se não ter o que fazer com ele. Portanto, você trabalha para ganhar dinheiro, "você é o que você faz para ganhar a vida", diz o deus da Utilidade Econômica e, posteriormente, você gasta cada centavo ganho para comprar e acumular coisas, "você é o que você acumula", postula o deus do Consumo. Mas há um detalhe que precisa ser esclarecido: a esses dois deuses se junta um terceiro, o da Tecnologia. Pois, não basta ganhar e comprar coisas, é preciso comprar coisas tecnológicas, as mais recentes disponibilizadas no mercado. Do contrário, cometerá o pecado da inocência tecnológica.

Ripper (apud OLIVEIRA, 1999, p. 58) ao denunciar o atraso da escola em relação aos avanços Tecnológicos da sociedade atual, traz à baila argumentos que corroboram com as ideias de Postman (2002) em relação ao deus da utilidade econômica. Pois para Ripper a escola atual precisa focar em uma nova pedagogia que ensine os jovens estudantes a se adaptarem ao mercado de trabalho, pois a economia atual "requer trabalhadores mais flexíveis, que assumam responsabilidades não só na qualidade das tarefas que executam como no próprio desenvolvimento".

Os deuses do Consumo e da Tecnologia vivem juntos (POSTMAN, 2002) tendo o primeiro uma teologia instigante – semelhante às parábolas religiosas, pois "formula o conceito de pecado, indica o caminho da redenção e mostram o céu" – que determina que as pessoas a sigam. Essas parábolas se caracterizam por fases distintas. A primeira é a da inocência tecnológica, é a incapacidade de acompanhar o desenvolvimento de novos produtos e serviços, ou seja, você ignora os benefícios que certas novidades tecnológicas poderão dar a sua vida, enquanto seus vizinhos, já redimidos desse pecado, pelo conhecimento tecnológico e conhecedores do caminho que leva ao céu, estão desfrutando dos benefícios que os novos produtos e serviços podem ofertar. A segunda fase é a da redenção, o caminho do céu, é quando você, assim como o seu vizinho, já fez, passa a fazer, exatamente, sem questionamento, aquilo que é recomendado pelo comercial a fim de ter uma vida feliz.

Postman (2002) questiona por que a escola ao invés de se opor a esses deuses, já que se supõe que educação libertaria a juventude da servidão do materialismo cru, se agarrara a eles e os adota como modelos a serem seguidos? Para ele há duas explicações para essa questão. A primeira é que há apoio generalizado ao deus do consumo, pois a escola não vê contradição entre o que se ensina na escola e o que se ensina nos comerciais. A segunda é que

há também amplo apoio ao deus da tecnologia. O autor deixa claro que não se opõe à ideia de ensinar jovens para o consumo, o que ele alerta é que é extremamente perigoso quando se faz do consumo uma razão para a escolarização.

Postman (2002) diz que atualmente acreditamos piamente na tecnologia e nos sentimos frustrados quando nos é negado o acesso a ela, além do mais, condenamos com veemência, quase religiosa, quando algum "herege" ousa questionar os mandamentos tecnológicos. A moderna tecnologia da informação "tornou as escolas irrisórias, uma vez que agora há mais informação disponível fora da sala de aula do que dentro dela" (p.43), pois de qualquer ponto conectado a grande rede (CASTELLS, 1999), é possível acessar milhões de informações disponibilizadas na grande teia. No entanto, é preciso ter cuidado, pois como argumenta Porto (2012), o computador e a internet não são tecnologias inteligentes por si mesmos, eles dependem de comandos do usuário ou do programador, portanto é ingenuidade acreditar que as TIC propiciarão inovação às práticas pedagógicas. As TIC têm a possibilidade de tal transformação e inovação, mas somente isso ocorrerá se houver por parte dos atores educacionais uma ruptura com o tradicional, que garanta mudanças paradigmáticas. Souza Santos (apud PORTO, 2012) afirma que a prática do professor está calcada em bases político-filosóficas, assim sendo, por mais que sejam introduzidas, na escola, tecnologias inovadoras que proponham uma prática que se diz inovadora o trabalho, o processo de ensino e aprendizagem pode estar calcado num paradigma de domínio e uma postura tradicional produtivista.

Atualmente (POSTMAN, 2002), muitos defendem a ideia de que se alguém quiser aprender sobre algo, já não precisa ir à escola, basta acessar a grande rede (CASTELLS, 2003) e obter as informações que deseja. Porto (2012) confirma o argumento de Postman (2012) ao dizer que o computador e internet têm potencialidades de inovação e transformação, pois carregam consigo a possibilidade da interação entre pessoas conectadas ao mundo virtual e dessa interação pode resultar em processos de melhoria, de aprendizagens e de cidadania. No entanto, Lévy (2008) alerta que o mundo virtual não é algo pronto, mas uma possibilidade, um "vir a ser" potência e não ato, que possibilita a simulação, a experimentação, o fantasiar, que pode aproximar o aprendiz da realidade contribuindo grandemente para a aprendizagem.

Com o surgimento do computar portátil e da internet, as relações entre os seres humanos tornaram-se mais rápidas. A comunicação entre as pessoas propiciadas pela internet, no que Lévy (1999) chama de ciberespaço, fez de cada pessoa um ser, em potencial, gerador da comunicação e da informação, mas para tanto é necessário que cada usuário do ciberespaço possua seu próprio endereço na grande teia, na rede denominada internet, pois é preferível que alguém ou algo esteja conectado do que isolado, fora da teia. Pois, segundo Lévy (1999, p. 127) ,"A conexão é um bem em si [...] cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina, do automóvel a torradeira, deve possuir um endereço na internet".

Se a escola já não é o lugar aonde se vai para adquirir conhecimentos, qual será a sua missão? Postman (2002) afirma que a missão da escola é ensinar as crianças a colaborarem entre si; a serem menos individualistas e egoístas; a entenderem a importância de viverem em grupo; a domar o ego das crianças e dos adolescentes, coisa que um computador não pode fazer. A aprendizagem única e exclusivamente virtualizada tende a levar as crianças ao individualismo, ao egoísmo e ao isolamento, já que passam a resolver seus problemas sem o auxílio, sem a cooperação de mais ninguém, a não ser delas mesmas e do cibermundo (LÉVY, 1999). Para Postman (2002), não se deve deixar a criança unicamente no isolamento de seu ambiente de estudo, mas colocá-la em um local onde possa interagir com outras crianças para que aprenda regras; a respeitar a opinião dos outros; para que se socialize e aprenda a viver em grupo de forma colaborativa, pois segundo Behrens (2011), "isso permite atitudes inovadoras, que possibilitam a superação do individualismo, competitivo e isolado".

Postman (2002) afirma que há alguns deuses da atualidade que podem ajudar a escola a criar propósitos e razões para a escolarização, mas por serem exteriores à escola, é preciso tomar alguns cuidados ao adotá-los. Pode reproduzi-los, sem questionamentos, a fim de formar jovens que aceitem, por meio de uma educação conservadora, o mundo tal qual ele é, ou pode por meio de uma educação subversiva, questioná-los a fim de fomentar nos estudantes um espírito crítico, que não aceita o mundo que aí está posto, mas que busca transformá-lo.

Ao adotar as TIC no processo educacional é preciso que a escola, o professor (VALENTE, 1999, p. 27), tenha uma formação sólida na área da informática educativa para que use de forma criativa, inventiva, crítica e contextualizada as ferramentas disponíveis nas TIC. Assim, segundo esse mesmo autor, a formação do professor deve ser tal que "seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica", que possibilitará a "transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno".

Moran (2011, p. 30) teoriza que "o professor, com acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial". Nas palavras de Moran (2011) percebe-se que as TIC oferecem inúmeras possibilidades educacionais ao professor, mas para isso é necessário que este tenha acesso e domínio sobre essas tecnologias, para que possa usá-las de forma crítica e consciente no seu fazer diário de educador.

Entre os deuses que podem oferecer um alento para a escola, ou uma razão, um propósito para a escolarização, Postman elenca cinco:

1º - "Espaçonave Terra": Nesta narrativa, Postman (2002), quer demonstrar que somos coletivamente responsáveis pelas ações que fazemos em prol do nosso planeta ou pela destruição dele. Essa narrativa faz dos seres humanos comissários de bordo da terra, zeladores de uma cápsula espacial vulnerável, corresponsáveis pela manutenção da vida na terra e cada vez mais dependentes da solidariedade uns dos outros.

Esta narrativa transmite a ideia de que tudo o que fazemos ou deixamos de fazer acaba interferindo na vida de cada um, no meio ambiente e, por conseguinte na vida do planeta terra. O lixo que produzimos acaba gerando graves consequências para o meio ambiente e para a humanidade inteira, pois não é porque um problema ocorre em um lugar distante de onde estamos que não nos afetará. A narrativa afirma que somos responsáveis uns pelos outros e todos juntos pela vida do planeta, pois esse não é algo dado, mas construído ou destruído por todos nós, a partir de um senso de responsabilidade ou da falta dele. Em suma esta narrativa diz que a educação deve despertar nos estudantes a cidadania e a colaboração. Sobre a inserção da TIC na educação, Tajra (apud BETTEGA 2004, p. 33) acredita que isso produzirá grandes ressignificações no processo ensino e aprendizagem, já que um dos objetivos da informática nas escolas é melhorar a qualidade da educação por "meio de criação de nova tecnologia cognitiva; propiciar uma educação que busque o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade mais desenvolvida tecnologicamente".

Para Moran (2011), o uso da internet, do computador, ou seja, das TIC na educação podem proporcionar uma maior flexibilização do currículo, dando à escola a oportunidade de estar mais perto da sociedade contemporânea, que cada vez mais se insere na virtualidade do ciberespaço já que "a internet pode ajudar a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes". Além do mais, segundo esse mesmo autor, a internet pode desenvolver a "flexibilidade [...] adaptação a diferentes: a internet permite a pesquisa individual, em que cada aluno trabalhe no seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa". (MORAN, 2011, p. 53)

Estas ações poderão influenciar e melhorar a capacidade do professor e da escola em fazer leituras da sociedade e, a partir disso, pode interferir na formação para a cidadania, para o senso de responsabilidade para a vida em sociedade.

2º - Na narrativa do "O Anjo Decaído", Postman (2002) discorre sobre a ideia de que muitos seres humanos se acham perfeitos, com verdades perfeitas e portadores da perfeição. Essa soberba do ser humano em achar que não erra e que produz ou pensa somente a verdade, que é perfeito, leva-o ao fracasso, já que o segredo da busca da verdade está exatamente no sentido contrário da prepotência humana, está em aceitar a falha e o erro. Mas esta admissão não poder ter um fim em si mesma, mas ser o ponto de partida para a busca da verdade. No entanto, essa busca se assemelha ao mito de Sísifo, já que, por mais que a busquemos, refutando os erros, ao nos aproximarmos dela, vemo-la se afastando, e a busca recomeça. Além do mais, o conhecimento encontrado, quando dito como verdadeiro, possui uma limitação, e muitas vezes ao se descobrir um novo conhecimento que substitui o antigo dito como errado, pode também estar errado.

Portanto, para não cairmos na prepotência e na arrogância de sermos detentores de um conhecimento, é importante que tenhamos sempre em mente que todo conhecimento humano é limitado, passageiro e superficial. Pois para Baudrillard (1997), em muitos casos absorvemos somente o espetáculo e não o conteúdo, gerando um falso conhecimento.

3º - Em "O experimento americano", Postman (2002) parte da ideia de que a nação norte-americana foi formada a partir da participação de todos os norte-americanos, mesmo que de forma gradual, tendo a oportunidade de argumentação, de expor seu ponto de vista. Mas essa prática da argumentação contínua não é levada em consideração na escola (POSTMAN, 2002), pois ali se ensina para a colocação de pontos finais nessa possibilidade. Essa prática escolar é muito perigosa, pois ao não admitirmos a possibilidade de novos argumentos, de pontos de vistas diferentes, da existência do outro, podemos correr o risco de gerar uma espécie de cegueira, um dogmatismo exacerbado, e por fim uma sociedade de fanáticos, acríticos que não aceitam sequer a cogitação de mudanças.

Essa narrativa (POSTMAN, 2002) nos mostra o valor da argumentação e da aceitação da argumentação dos outros. Mostra que as coisas não são dadas nem naturais, mas são construídas a partir do ponto de vista de alguém e, se foram criadas, podem ser modificadas, pois não são eternas. São verdades e argumentações válidas, mas passageiras.

4º - "A lei da diversidade"afirma que a nação norte-americana, e, por conseguinte, sua escola, é formada por diversas culturas (POSTMAN, 2002), por diversos povos, mas que essa diversidade de culturas, devido a crença de que a partir da escolarização se criaria uma cultura escolar única, não é levada em consideração na escolarização. No entanto, é essa diversidade que faz com que as pessoas, as ideias, os países, as culturas, e as linguagens, no contato e na aceitação do diferente, do outro, sejam passíveis de mudanças e melhorias, já que temos a possibilidade de avaliar nossa forma de pensar e, a partir de tal avaliação podemos nos modificar e nos aprimorar. Mas se nos fecharmos, não admitindo a diversidade, a existência do outro, poderemos por um ponto final em nossa existência, de culturas, línguas e ideias.

Abrir-se para o diferente, para o outro, nos mantêm vivos, expande nossa maneira de ver as coisas. Além do mais, as Mídias-educacionais, segundo Rivoltella (2012), podem contribuir para "outras educações", pois, num mundo tão diverso, é importante ressaltar que as "educações" e as Literacies também o são, ou seja, não existe uma literacie que de conta de entender e explicar a diversidade, é preciso de diferentes literacies, de multiliteracies para explicar a diversidade, seja de gênero, cultural, social, entre outras.

A diversidade, o diferente ao serem tolerados faz com que aquele que tolera cresça com mais vigor, com padrão de excelência, haja vista que, ao comparar aquilo que conhece,

com o que está passando a conhecer, possa se apropriar do que outro tem de melhor e elevar seu nível de conhecimento. Mas esse exercício deve ser feito constantemente, do contrário nos fechamos para a diversidade e caímos na uniformidade, na mesmice, na falta de excelência, de vitalidade, decretando a morte daquilo que era mantido vivo pela diversidade.

5º - Em "Os tecelões de palavras/os fabricantes de mundos", Postman (2002) parte da ideia de que a humanidade ao criar, ao inventar coisas, ao fabricar coisas, também está fabricando o mundo que a cerca, haja vista que usa a linguagem, as palavras para explicar e dar sentido àquilo que criou. O ser humano, por ser único ser a usar a linguagem para explicar as coisas, acaba se constituindo enquanto fala, enquanto tece palavras para descrever a si mesmo e ao mundo por ele construído, já que é por meio da linguagem que criamos, vemos, organizamos e o tornamos o mundo compreensível e útil. Dessa forma a escola pode ensinar aos jovens estudantes a conexão entre a linguagem e a fabricação do mundo, a maneira correta de pronunciar e de escrever as palavras, mas principalmente a dimensão moral do uso da linguagem, a fim de promover a dignidade da pessoa, de construir uma sociedade mais justa, tolerante, fraterna.

A partir das argumentações de Postman (2002), a escola atual pode ensinar pautada em diferentes linguagens e não somente através da linguagen tradicional oral e escrita. Pode, como afirma Lévy (2008), ensinar, por exemplo, com a linguagem digital, que é uma tecnologia da inteligência tanto quanto a oral e a escrita e, em sendo, auxilia, colabora no desenvolvimento cognitivo das aprendizagens. Se o objetivo de uma escola é desenvolver a capacidade cognitiva de seus alunos, por que o sistema educacional, no processo de ensino e aprendizagem, relega a 2º plano essa linguagem? A escola ainda não se inseriu cultural, tecnológica e cientificamente na contemporaneidade? A escola está usando um sistema de ensino obsoleto para a era industrial e não para a era das relações?

Ao acharmos que algo que dominamos seja a solução para os problemas, é preciso ter em mente que outros, que dominam outras linguagens, outros conhecimentos. podem pensar o mesmo. Assim, o fato de sermos isto ou aquilo ou de usarmos as criações da humanidade para resolver algum problema, só será possível se tivermos clareza das possibilidades e das contingências que essas possuem, mas essa clareza só a teremos se tivermos consciência de como usamos a linguagem, de como a linguagem nos usa e de que meios dispomos para clarear nosso conhecimento acerca do mundo que fabricamos.

4 Algumas considerações

Podemos perceber na obra de Postman (2002), que o autor faz uma análise aprofundada dos problemas técnicos e dos problemas metafísicos que permeiam a escolarização, e aponta algumas soluções possíveis de serem implantadas na escola a partir da adoção de algumas narrativas que sirvam como base para os pressupostos, para as razões que a escola precisa ter ao se propor fazer a escolarização de jovens e crianças. Dentre as narrativas que a escola atual adotou está em pauta o uso das TIC para fins de escolarização.

Postman (2002) não é totalmente contra o uso das tecnologias digitais para fins escolares, mas alerta que o uso exclusivo dessas tecnologias pode levar os jovens estudantes ao isolamento, uma vez que podem estudar, a partir do auxílio único e exclusivo do virtual, do digital, sem o a presença de outro humano. Mas é preciso entender que as TIC ou cibertecnologias, não podem ser entendidas como algo que transmudarão o ser humano, não poder ser entendida como a panaceia para todos os problemas do homem pós-moderno, mas também não pode ser entendida e encarada como algo dispensável, pois são a narrativa (POSTMAN, 2002) que tanto a sociedade como a escola atual adotaram.

As novas tecnologias já fazem parte das ações humanas, e não deixarão de fazer, mas é preciso que sejam percebidas não de um ponto de vista puramente tecnofóbico, nem tampouco de uma visão unicamente tecnofílica, mas analisadas e entendidas para além dessa dicotomia. É necessário que as entendamos como um campo de mutabilidade (LÉVY, 2008), de novas e constantes conexões imprevisíveis. É preciso estar na pós-modernidade permeada pelas cibertecnologias de forma crítica, aberto a novas possibilidades e não ficar preso a verdades dogmáticas, a um único ponto de vista (POSTMAN, 2002). É preciso que busquemos em várias narrativas ideias que possam nos ajudar na solução de nossos problemas.

Para Lévy (2008), o campo das novas tecnologias da informação e comunicação é "um campo aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado, no qual nada está decidido a priori". É preciso, portanto, que o professor/escola esteja aberto a novas possibilidades, a novos pontos de vista, a novas ressignificações, a novas narrativas, a outros deuses (POSTMAN, 2002) e a novas metamorfoses e, além do mais, entendendo que o conhecimento é inacabado, passageiro e em constante transformação.

A escola ao adotar a narrativa das TIC como pressuposto para a escolarização que pretende fazer é preciso que as analise, que as entenda de um ponto de vista crítico e politizado para que fomente nos jovens estudantes uma visão, não para o simples uso consumista proposto por meio de tais tecnologias, mas ações que levem esses estudantes a pensarem na melhoria das condições humanas, ou seja, o uso das TIC para fins de escolarização pode ser um meio pelo qual se promova a emancipação humana e não a degradação deste. No entanto, alguns autores como Lévy (1999, 2008), Moran (2011), Postman (2002), Rivoltella (2012), Ripper (1999) e Valente (1997) afirmam que é preciso que o professor seja o fomentador, o orientador dessas possíveis ressignificações escolares. Mas para que isso aconteça é necessário que o professor tenha uma formação sólida tanto a nível cultural, cientifico e tecnológico, pois só assim terá condições de buscar novas possibilidades de trabalho pedagógico, possibilidades estas que poderão lhe dar uma visão sociodigital das TIC no contexto educacional.

Referências

AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. In SANCHO, Juana Maria; HERNADES, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projeto de Aprendizagem Colaborativa Num Paradigma Emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia -educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BETTEGA, Maria Helena. **Educação Continuada na Era Digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura, volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos**.** In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999;

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PORTO, Tania M. Esperon. As Tecnologias estão nas escolas: e agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

POSTMAN, Neil. **O fim da Educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. **Escritos sobre:** Educação, Comunicação e Cultura. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RIPPER, Afira Vianna. O preparo do professor para as novas tecnologias. São Paulo: SENAC, 1999 apud OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: SENAC, 1999.

VALENTE, José Armando. **Informática na Educação:** instrucionista X construcionista. Rio de Janeiro: Educação Pública. 1997. Disponível em: http://educaçãopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html. Acesso em: 17 out. 2014.

A LEITURA NA FORMAÇÃO PESSOAL DA CRIANÇA

Amanda Ferraça Corrêa (UNEMAT/Sinop)
Katsue Schorr (UNEMAT/Sinop)
Élia Amaral do Carmo Santos (E.M.E.B. Basiliano do Carmo de Jesus/ Sinop)

RESUMO: É sabido que o estudo é essencial para a vida de qualquer pessoa. Para que estejamos sempre estudando e compreendendo o mundo que nos cerca, é necessário que tenhamos uma leitura constante. O objetivo desse artigo é socializar o resultado do projeto "A Leitura na formação pessoal da criança" que teve como objetivo apresentar alguns livros, com o intuito de estimular a leitura e a formação pessoal. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus, situada na rua, 3 s/n, residencial Lisboa, município de Sinop, no Estado de Mato Grosso, na turma do primeiro ano B do ensino fundamental, pela bolsista do PIBID em parceria com a professora titular da turma, sendo uma vez por semana durante o segundo bimestre de 2015. Os livros apresentados tiveram os seguintes temas: Otimismo, Gratidão, Fraternidade, Perdão, Dedicação. Cada momento com as crianças fazia-se a leitura do livro apresentando-se as gravuras e um vídeo também retratando os valores de cada tema e após se fazia a roda de conversa trazendo à tona a realidade familiar e social, neste momento as crianças interagiam fazendo-se os comentários e exemplificando com a realidade pessoal e finalizava-se com a representação da compreensão através de gravuras, sendo estas expostas em cartazes e, por fim, montou-se um livro com a participação das crianças. Elas se empolgavam do início ao fim das atividades, envolviam-se de forma ativa e elaboravam diversas gravuras interessantes. Entenderam o que cada assunto representava e praticavam durante as aulas o que haviam aprendido como, por exemplo, falavam, por favor, ao pedir um material emprestado, agradeciam sempre e adquiriram o hábito de pedir desculpa, com licença e perdão, eram simpáticos e fraternos uns com os outros e se ofereciam para auxiliar em alguma tarefa. E, a partir do projeto, mesmo não tendo o domínio da escrita, as crianças apresentaram maior interesse pelas gravuras de outros livros contando a história, ou seja, criando através das imagens a sua história. Com esse projeto, nota-se que de fato houve aprendizagem, interação entre as crianças da turma e contagiaram uma aos outros com as suas atitudes tanto na sala de aula quanto no pátio com outros colegas e profissionais da educação. Segundo a professora, despertou nas crianças maior interesse pela leitura de outras imagens e melhorou a oralidade. Essa experiência contribuiu para a formação acadêmica de forma significativa sobre como lidar com as crianças e percebeu-se como elas se interagem e a pureza na espontaneidade das falas de cada uma.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; formação pessoal; aprendizagem.

ABSTRACT: It is known that the study is essential to the life of any person. In order to be always studying and understanding the world around us, we need to have a constant reading. The purpose of this article is to publicize the result of the project "Reading in the personal formation of a child" that aimed to present some books, in order to encourage the reading and personal formation. The project was developed at the Municipal School of Basic Education Basiliano do Carmo de Jesus, located on street, 3 s/n, residential Lisboa, on Sinop, in Mato Grosso state, in the classroom of the first year B from the Elementary School, by a student from PIBID, in partnership with the teacher of that class, once a week during the second quarter of 2015. The books presented had the following themes: Optimism, Gratitude, Fraternity, Forgiveness and Dedication. The reading was done at every moment with children, presenting pictures and a video that also portrayed the values of each subject. Then, a group of conversation brought up the family and social reality. At this time the children interacted

making up the comments and exemplifying with the personal reality, finishing with the representation of understanding through engravings, which were exposed on posters and finally a book that was made with the participation of children. They were excited since the beginning to the end of the activities, engaged actively and elaborated lots of interesting engravings. They could understand each subject represented and practiced in class they had learned, for example, they used to say please when asking for a material, they always thanked and acquired the habit of apologizing, excusing and pardoning. They were friendly and fraternal with each other and offered helping in any task. From the project, even not having the mastery of writing, children showed greater interest for the engravings of other books telling the story, in other words, creating through images their own story. From this project, it is noted, indeed, there was learning, interaction between the children inside the class and they cheered others with their attitudes, both in the classroom and at the schoolyard with colleagues and other education professionals. According to the teacher, it was awakened in children greater interest in reading more images and it improving oral skills. This experience contributed to the academic development significantly on dealing with children and it was realized how they interact and how pure were the spontaneity in the speech of each child.
KEYWORDS: reading; personal formation; learning.

É de conhecimento geral que vivemos em uma época que o estudo é essencial para a vida de qualquer pessoa e, para que estejamos sempre estudando e compreendendo o mundo que nos cerca, é necessário que tenhamos uma leitura constante. As vantagens de ser um leitor ativo são várias, como por exemplo, temos uma visão de mundo diferente, conversamos com as outras pessoas sobre assuntos edificantes, compreendemos melhor os textos que nos são propostos e fazemos a diferença na sociedade.

É comum nos depararmos com pais que possuem a ideia de que é obrigação unicamente da escola formar leitores, de fato a escola tem um grande papel nessa formação, porém é de extrema importância que os pais iniciem esse ato proporcionando leitura a seus filhos. É fundamental o papel da escola e principalmente dos pais para despertar no coração do futuro da humanidade, o gosto pela a leitura. Mas sabemos que muitas crianças não possuem esse gosto, que deixam os estudos como última atividade do dia e não viajam no mundo da fantasia e da imaginação que os livros nos proporcionam.

A leitura é um fator de extrema importância para o crescimento de um país, através dela temos oportunidade para prosperar no meio em que vivemos. E, para que nos tornemos praticantes da leitura por amor, precisamos ser estimulados desde cedo. Precisamos focar na leitura como a base para a formação pessoal de uma criança. Este artigo fundamenta a respeito disso, de como proporcionar a leitura para crianças com o intuito de transformar vidas e formar futuros profissionais de grande qualidade.

> A história tem também a função social, e a contextualização do indivíduo no seu tempo e ambiente, com os valores do seu agrupamento, tendo como base a evolução dos espaços, indivíduos e da sociedade. A criança que ouve histórias, comprovadamente se tornará um adulto mais criativo, flexível e melhor preparado emocionalmente, despertando processos internos de compreensão e adaptação. Além disso, quem lê para uma criança não lhe transmite apenas o conteúdo da história, promovendo seu encontro com a leitura, possibilita-lhe adquirir um modelo de leitor e desenvolve nela o prazer de ler e o sentido de valor pelo livro. (CHEQUER, 2004, s. p.)

Existem diversas formas de apresentar a leitura dentro de casa, como por exemplo, ao invés de presentear seus filhos com materiais eletrônicos, um ótimo presente seria um livro, outra forma de proporcionar a leitura dentro de casa é estimulando a criança a ler e em

seguida contar a história com suas próprias palavras para a família, pois isso estimula a imaginação.

Na escola, precisa-se de materiais apropriados para serem apresentados às crianças, como por exemplo, livros com uma boa fundamentação teórica, que estimulem a prática do raciocínio, que liguem uma informação à outra e que tenham um designer que chame atenção. Muitas vezes a escola possui projetos interessantes para a prática da leitura, porém o período que a escola proporciona ao aluno não é o suficiente. É necessário um tempo maior para se dedicarem unicamente à leitura de livros que estimulem a criança. A prática constante e diária da leitura demanda um período longo, mas é uma necessidade de grande importância para formar grandes pessoas na sociedade.

> A leitura da realidade precede a leitura da palavra. Aprendemos a ler o mundo antes mesmo de decodificar os sinais gráficos das letras sendo assim, ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra, pois um não está dissociado do outro. São dois momentos que se comunicam no ato de pensar, pois existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1994, p. 35).

Não devemos apresentar a leitura como obrigação escolar, e sim como uma transformação de vida, uma liberdade de expressão e um começo para grandes oportunidades. Existem várias contribuições quando a criança desperta o prazer em ler desde a infância como, por exemplo, futuramente esses alunos verão o mundo de uma forma diferente, com mais imaginação, irão gostar e apreciar vários tipos de leitura. Para Ramos (2003), a leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. As crianças devem estar cientes de que, através da leitura, sua identidade pessoal vai mostrando-se ao mundo e aprimorando-se conforme o tempo, para isso precisamos de educadores que encarem esse desafio mostrando a leitura como um universo colorido.

Estamos vivendo em um estado de calamidade social, desde cedo muitas crianças estão entrando em rumos escuros e perdidos, conhecendo a violência, bebidas alcoólicas e drogas. Essa realidade precisa ser transformada, e, através da leitura, podemos formar pessoas desejosas por um mundo melhor, com perspectiva de vida, sonhos e realizações.

Com o desenvolvimento do projeto da leitura na formação pessoal da criança, procuramos relacionar os contos lidos com vídeos animados ligados ao tema, para que as crianças pudessem captar com mais precisão as mensagens dos textos lidos. As histórias apresentadas foram escritas pela Janayna Alves Brejo e possuíam um fundo moral. Os temas eram sobre o Otimismo, Gratidão, Fraternidade, Perdão, Dedicação. A leitura foi feita de forma lúdica e em um local diferente do qual eles viviam, onde os alunos se acomodavam em almofadas e tapetes, pois é importante que sintam-se confortáveis para que assimilem a leitura a algo prazeroso.

Para Abramovich (1993, p. 23), "O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)." Com o projeto, através da contação de histórias e a apresentação dos vídeos, foi disponibilizado aos alunos uma base para que dessem asas a suas imaginações e colocassem tudo no papel por meio de incríveis desenhos.

> O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (LERNER, 2002, p. 28)

Como trabalhamos a modalidade de leitura e o visual, preparamos os alunos para se tornarem aptos a diversas leituras, tornando-se capazes de captar esses diferentes gêneros desde cedo, e ainda, por serem vídeos divertidos, perceberam que a leitura pode ser um hábito prazeroso e não algo entediante, visto somente como obrigatório. Assim, futuramente perceberão que o hábito da leitura os ajudou imensamente para interpretar diversas leituras de mundo. O ato de leitura não está relacionado apenas ao texto em si, envolve combinações sensoriais, pois o aluno vê e ouve as palavras e símbolos, emociona-se, ao concordar ou discordar do texto e até identifica-se ou não com a obra; e ainda aspectos racionais, porque analisa e interpreta. Sendo assim a bagagem de conhecimento de mundo que as crianças trazem interferem de uma forma ampla na leitura, fazendo com que assimilem o que já conhecem com as novas informações.

> [...] se quisermos inculcar o hábito da leitura precisamos ir além das necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento e motivar a criança a ir ajustando o conteúdo de suas leituras à medida que suas necessidades intelectuais e condições ambientais forem mudando. (BAMBERGER, 1995, p. 20)

Por meio das histórias e vídeos, percebemos que, ao colocarem no papel seu entendimento, eles conseguiram entender profundamente a mensagem transmitida, além de se mostrarem encantados com o projeto, já que ficavam ansiosos para ouvirem as histórias seguintes, mostrando que o intuito de os tornarem pequenos leitores por prazer e não por obrigação foi cumprido.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipicione, 1993.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHEQUER, Fernanda, **A importância de contar histórias**, disponível em:http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra-amplitude/a-importancia-de-contar-historias/ Acesso em: 19/11/2015.

FREIRE**,** P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Magda Maria. **A literatura como fruição na escola**. Disponível em: http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=949:contacao-de-historias-despertando-ogostopelaleitura. Acessado em 19-11-2015.

YUNES, Eliana; PONDÉ**,** Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

Anexos



Figura 1: Livros da Janayna Alves Brejo que foram utilizados para contar as histórias.



Figura 2: Pibidiana Amanda e supervisora professora Élia Amaral no momento mágico de contar a história mostrando as ilustrações.



Figura 3: Bolsista do PIBID Amanda contando a história para as crianças.



Figura 4: Ilustrações realizadas pelas crianças na finalização do projeto representando o que entenderam sobre cada livro.



Figura 5: Apresentação do vídeo com o intuito de enfatizar o que aprenderam com a história de cada livro.



Figura 6: Montando os cartazes com as crianças para a confecção do livro.

A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leane SPIES
Kalinca BACK
Geisi CAMARGOS
Centro de Educação Infantil Vinicius de Moraes

RESUMO: Apresentamos neste trabalho os resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada numa turma de educação infantil, com crianças de 3 e 4 anos. São 25 crianças que participam da contação de histórias infantis. O estudo realizado tem por objetivo verificar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. O foco do trabalho tem como proposta problemática a análise da literatura infantil como impacto de aprendizagem nos desenhos, posteriores à audição preparando as crianças para o hábito da leitura. Os dados foram coletados ao longo deste ano letivo na Unidade Educacional de Educação Infantil Vinicius de Moraes. Foram levados vários tipos de leituras para as crianças e solicitado que fizessem desenhos sobre os textos. O intuito era, ao longo do ano letivo, verificar e analisar as melhoras nos traçados, na pintura e até mesmo na ordenação dos mesmos no papel.
PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; literatura infantil; ensino; desenhos.

ABSTRACT: in this article present the results of a survey being carried out in a class of early childhood education, with children with 3 and 4 years old. There are 25 children participating in the storytelling of Children's Stories. The study aims to verify the contribution of children's literature in the social, emotional and cognitive development. The focus of this work is problematic proposal the analysis of children's literature as a learning impact in drawings, subsequent hearing and preparing children to the reading habit. The data were collected throughout this school year in the Educational Unit of Child Education Vinicius de Moraes. They were taken for various types of readings for children and asked them to make drawings on the texts. The aim was throughout the school year to check and analyze the improvements in strokes, painting and even ordering the same on paper.
KEYWORDS: early childhood education; children's literature; education; drawings.

1 Introdução

Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, questionar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que, neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin. É na Educação Infantil, na primeira infância, que desenvolvemos o gosto pelos livros, para ouvir as histórias, afinal ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Com crianças não é diferente, se apresentado com figuras, fantoches, simulação, faz-de-conta e entonação de voz entre outros.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. A importância de contar histórias para o desenvolvimento intelectual, para a aprendizagem auxilia a criança na sua caminhada de conquistas e no que é importante: contar suas próprias histórias orais e através de desenhos.

A linguagem visual, a oral e a escrita estão relacionadas diretamente à capacidade e habilidade de criar e imaginar suas próprias histórias, seus próprios desenhos. Quando o educador propicia momentos de contação de histórias, cria cenários, entonação de voz, da

vida a personagens, está conduzindo a criança a trabalhar, a construir e aumentar a sua autoestima.

Os desenhos criados pelas crianças vão melhorando e ampliando a criatividade, bem como os elementos vão tendo traços mais seguros, mais completos. No primeiro momento, os rabiscos são aleatórios, mas, com o passar do tempo, o professor coloca elementos para que a criança tenha um desenvolvimento cognitivo, intelectual e social impulsionando seu crescimento de forma integral.

2 A literatura infantil e suas contribuições na educação infantil

Como o desenho da criança poderia contribuir para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento do interesse por estes, principalmente aqueles relacionados à leitura? O fato de desenhar, após a história contada, conduz os alunos tanto para um regresso aos fatos contados quanto para a socialização de ideias acerca dos personagens, cores, ao imaginário.

No decorrer das atividades, observamos o modo como seguravam o lápis, as expressões ao escolher as cores e os locais onde pintariam. Ao desenhar, a criança representa as informações que assimilou de seu meio. Os desenhos infantis, interpretados pelas próprias crianças, revelaram informações sobre suas ideias, conhecimentos, sentimentos, fantasias relacionados à leitura de histórias, no decorrer de um trabalho sistemático com a literatura infantil. Por essa razão, a cada história contada, a cada desenho trabalhado, perguntamos à criança a sua interpretação de cada símbolo e registramos. Desse modo, a infância é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral do ser humano (SIMAS, 2011).

Ao relatar seus desenhos, a criança manifesta a relação que estabelece entre os seus pensamentos, sentimentos, conhecimentos e imaginação, ou seja, as significações atribuídas às situações planejadas e estruturadas no espaço do papel vindouras de cenários já vividos através de histórias, contos, poemas, etc.

> Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (VIEIRA, 2001, p. 104)

A literatura infantil, na sala de aula, é importante para a formação do futuro leitor, pois, quando o educador conta a história e solicita que o aluno coloque em prática sua criatividade e imaginação em um desenho livre, está contribuindo para o desenvolvimento intelectual desta criança. “Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem” (DUARTE JÚNIOR, 1991).

Ao trabalhar o desenho livre com as crianças na educação infantil, o educador trabalha com a criatividade e a coordenação motora para pegar o giz-de-cera, o lápis de cor e colocar o seu desenho no papel. É importante que o educador não se interponha nos traçados, nas cores que a criança escolhe. O crescimento e o desempenho das crianças nos traçados dos desenhos melhoram conforme são trabalhados, e quanto mais o educador estimula suas crianças a ouvir histórias.

Ao término do desenho das crianças, é essencial escrever o significado de cada desenho na folha; isso mostra que você se importa com a atividade que a criança construiu. Ouvir a história daqueles traçados significa que o adulto se importa com os sentimentos e as expressões que os pequenos estão expondo. O desenho faz parte de sua essência, decifra o que transparece no seu interior, no seu pensamento, assumindo assim um papel importante de

comunicar o que muitas vezes ela não consegue falar e descrever com palavras momentos significativos para ela. (MOREIRA, 2009)

É papel do educador quebrar paradigmas de que devemos "ensinar a criança a desenhar" através de modelos prontos, mas sim oferecer condições para que a mesma construa seus traçados, use sua imaginação instigando-a a construir sua própria arte visual, e partir de contos e histórias encantadas é um ponto positivo já que envolve mais a criança.

A evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança situar-se no mundo, e, intercalar histórias e desenhos, contribui para esse processo de desenvolvimento motor e cognitivo. O período simbólico se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade de representação, em suas diferentes manifestações - a imitação, o brinquedo, a imagem mental, o desenho e a linguagem verbal. No trabalho de ONESTI (2014) a autora relata as contribuições positivas para o aprendizado, sua importância no desenvolvimento das crianças, como ele pode ser explorado e como é possível produzir livros com crianças pequenas.

Nesta perspectiva, diversos teóricos se dedicaram especialmente a estudar e relatar características do desenvolvimento gráfico infantil, entre eles, pode-se referir, por exemplo, Luquet (1969), Brittain (1977), Mèredieu (1994), Derdyk (1993), Pillar (1996) e Moreira (2009).

O trabalho pedagógico na educação infantil tem como um de seus eixos principais a ludicidade. O imaginário, a brincadeira, o jogo, o brinquedo e as múltiplas linguagens são instrumentos que permeiam as práticas pedagógicas na educação infantil e é a partir disso que as crianças exploram o mundo ao seu redor e são também influenciadas por ele constantemente. Segundo Sans,

> O brincar e o desenhar para a criança manifestam-se impulsionados pela mesma essência motivadora, que é caracterizada pela ação lúdica. Acontece um constante relacionamento mútuo entre esses dois atos que podem estar tão interligados que em vários momentos estarão simultaneamente numa mesma função. A ação do brincar pode acontecer no ato de desenhar, assim como a ação do desenhar pode também se inserir no ato de brincar (SANS, 1994, p. 39)

O lúdico complementa a vivência da criança como motivação. A história contada pelo adulto, ou a atividade de faz-de-conta promovida ou mesmo o desenho livre e espontâneo possuem a mesma função: brincar e aprender. Segundo (VYGOTSKY, 1984), "(...) desenhar e o brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem das crianças" como requisitos para o desenvolvimento integral. Não se pode ofuscar a importância do desenho na vida escolar da criança.

3 Métodos, aplicação e discussão

Esta pesquisa foi aplicada no Centro de Educação Infantil Vinicius de Moraes, na cidade de Sinop-MT, numa turma de creche IV, a qual contava com 25 crianças de 3 para 4 anos. Esta turma permanecia o período integral na unidade, sendo que, no período matutino, era um período mais dedicado ao cuidado e bem-estar do que a parte pedagógica mais formal.

No entanto, a professora da turma adequou os horários e a rotina para trabalhar as histórias e os desenhos espontâneos com as crianças visando melhorar a coordenação motora, o aspecto social das crianças e o desempenho com os lápis de cor ou giz de cera, mais utilizados na educação infantil.

Durante o ano letivo de 2015, propusemos à turma ouvir várias histórias (contos encantados e clássicos) em círculo, fora do ambiente da sala, às vezes com ambiente diferenciado com uma tendinha ou mesmo bonecos como personagens entre outros. Após a turma ouvir a história, comentar e recontar, eles recebiam a incumbência de desenhar o que havia gostado mais na história, que poderia ser uma personagem, um cenário, também poderiam acrescentar personagens à história, entre outros. Cada criança poderia usar o lápis ou giz de cera que desejasse sem que sofresse interferência do educador ou dos auxiliares.

Durante a fase de construção do desenho, a criança poderia deslizar e criar os aspectos visuais como quisessem. Entre riscos e rabiscos, as crianças, na educação infantil, apresentam e vivem suas primeiras experiências de aprendizado, sendo que o desenho livre e espontâneo da criança é uma forma de linguagem e comunicação com o mundo mesmo que ainda não saiba ler ou escrever convencionalmente. Quando se observa uma criança desenhar, aprendemos com ela.

4 Considerações finais

Muitos professores se perguntam o que fazer após ler uma história para uma criança. A resposta mais simples seria: um desenho livre ou espontâneo para que esta criança expresse seus sentimentos, entendimento sobre a história contada. Embora existam pesquisadores que digam que esta atividade seja tradicional e pouco criativa, para quem observa um plano de aula talvez, mas para uma criança expor seu pensamento, emoção, pode começar isso pelo desenho. O desenho não é para demonstrar se ela aprendeu, entendeu ou assimilou, mas sim para que esta criança se exponha, liberte e coloque no papel o que ela deseja colocar; mesmo que para o adulto seja apenas riscos, para a criança aquilo vai ter significado.

O crescimento das crianças, quanto ao desenvolvimento motor, quanto à criatividade de expor seus riscos e rabiscos no papel, é tão importante quanto mostrar aos seus pais orgulhosamente os resultados das atividades propostas nas salas de aulas. O educador, ao trabalhar histórias encantadas, clássicos e contos, contribui significativamente para a melhoria do desenvolvimento social desta criança que deixa seus medos de lado e conta através do desenho o que sente e o que pensa.

Respeitar as criações visuais, as cores escolhidas e os traços no papel é essencial, pois a criança passa a demonstrar seu prazer e interesse em desenhar e expressar o que sente até mesmo que inconscientemente. Seus feitos ganham vivacidade por representar também o que ela conhece em relação ao mundo apresentado pela sua família e pelo ato do educador contar uma história.

O ato do desenho iniciado na creche através da literatura infantil contribui para o desenvolvimento da criança bem como alicerce para o aprendizado de conteúdos mais aprofundados na continuidade da vida escolar ao longo do tempo.

Sabemos que é comum o educador ler a história do “O gato de botas” e a criança desenhar uma nuvem, um sol, uma casa, no entanto pode ser que, ao fazer a intervenção com esta criança questionando-lhe o porquê daquele desenho, a mesma responda que o gato esteja dentro da casa bebendo leite. Já dizia Luquet (1969): "A fase áurea do desenho infantil é o realismo intelectual, ou seja, quando a criança desenha o que ela sabe e conhece do objeto e não o que ela vê".

Referências

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Civilização Editora, 1969.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

ONESTI, Anne Marie Tribess. **A influência da literatura infantil no desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças a partir do projeto autores mirins**. Congresso de Educação Básica de Florianópolis. 2014.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SIMAS, Daiana Leão. **Riscos e rabiscos: a contribuição do desenho infantil para a alfabetização**. UNEB. Salvador, 2011.

VIEIRA, Leni Dornelles. Na escola infantil todo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.

A HISTÓRIA DE CLÁUDIA EM TELAS

Claudevânia Barbon ANDERLE
Universidade do Estado de Mato Grosso

RESUMO: A maior riqueza cultural de um povo é a sua História. O município de Cláudia-MT nasceu de um de vários projetos de colonização que houve no século XX no Centro-Oeste brasileiro. Com uma população de aproximadamente 11.028 mil habitantes, possui pouco registro de sua história, um dos motivos foi devido às inúmeras dificuldades enfrentadas no período de colonização, entre elas era a de fotografar e registrar a história, o acervo que há de fotos são de baixa qualidade, não se nota muitos detalhes da época, onde percebe que a sociedade existente não possui uma identidade cultural registrada. A escola constituiu-se o 'centro' de permanência dos migrantes que no período de colonização chegavam à cidade. Muitas dificuldades foram enfrentadas no início do sistema escolar: professores leigos, falta de materiais, estrutura física precária, transporte escolar, estradas sem pavimentação que dificultavam o acesso dos alunos, entre muitas outras questões problemáticas que são retratadas neste trabalho. Neste contexto permeado por desafios e questionamentos que diretamente as imagens foram criadas registrando a história de colonização e buscando compreender no decorrer desta investigação e representar pela arte: O que levou as pessoas a colonizar esta região? Quais foram às dificuldades encontradas no período de colonização? O que trouxeram de bagagem cultural os migrantes? Como se constituiu o sistema escolar de Cláudia? Que dificuldades a escola, os professores, os alunos enfrentavam? Como a arte pode se constituir como instrumento simbólico da construção humana?
PALAVRAS-CHAVE: arte; cultura; memória.

ABSTRACT: The greatest cultural wealth of a people is its history. The Claudia-MT municipality was born from one among several settlement projects in the twentieth century in the Brazilian Midwest. With a population of about 11,028,000 inhabitants, it has few records of its history, one of the reasons due to many difficulties faced in the period of colonization, among them was to photograph and to record the history, the collection of photos are from low quality, it is not noticed some details from that period, where we can notice that the existing company does not have a registered cultural identity. The school was consisted as a 'center' of stay of migrants in the colonization period came to town. Many difficulties were faced in the beginning of the school system: lay teachers, lack of materials, poor physical infrastructure, school transport and unpaved roads hampered access by students, among many other problematic issues that are portrayed in this work. In this context, permeated by challenges and questions that directly images were created by recording the history of colonization and trying to understand the course of this research and represent the art: What led people to colonize this region? What were the difficulties found in the period of colonization? What brought cultural baggage migrants? How it was the school system of Claudia? What difficulties the school, teachers and students faced? How art can be constituted as a symbolic instrument of human construction?
KEYWORDS: art; culture; memory.

1 Introdução e fundamentação teórica

As dificuldades enfrentadas no início de colonização foram vivenciadas por mim e meus familiares que chegaram em 1980. Com 12 anos de idade tive que assumir uma sala de

aula devido à falta de professores. Neste contexto permeado por desafios este trabalho buscou criar imagens que registrem a história da colonização de forma a valorizá-la, tornando-a conhecida às novas gerações.

Objetivando investigar o processo de colonização do município de Cláudia e recontar sua história tendo como subsídio a arte. A pesquisa voltou-se para o campo de investigação buscando captar as histórias e reconstruir imagens que não existem em fotografias, mas que ainda estão presentes na memória de quem vivenciou a história, os primeiros 10 anos antes da emancipação política. Desta forma, a principal perspectiva deste trabalho foi de fundamentar e de subsidiar os acontecimentos históricos, buscando a valorização da região onde se vive, através da arte como fundamento de criação, de produção de história, de construção humana.

Durante minha formação pedagógica em 1999, através de um Projeto de Extensão do Campus de Sinop-MT da UNEMAT, os professores sempre levantavam questionamentos sobre a importância de registrar nossa história, pois crescemos com a cidade, enfatizando que cabia a nós professores realizar este registro. Assim que terminei a Graduação, atuei desenvolvendo projetos no município sobre a importância da arte, buscando criar uma valorização da arte para que ao realizar esta pesquisa complementasse o trabalho buscando o objetivo principal que foi a criação de uma identidade histórico-cultural para o município.

Da época das cavernas até a contemporaneidade percebe-se que o individuo tem se confrontado com uma infinidade de representações visuais. As artes visuais certamente participam de forma ativa neste processo, junto às constantes transformações sociais. Desde o Paleolítico, há quase trinta mil anos, existem registros visuais, produzidos pelo homem, na intenção de um reconhecimento próprio e também de outros. Neste percurso histórico, da época das cavernas até a contemporaneidade percebe-se que o individuo tem se confrontado com uma infinidade de representações visuais. A arte, certamente participa de forma ativa neste processo, junto às constantes transformações sociais.

> (...) a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo em relações às questões humanas, como são interpretadas e vividas em ambiente e em sua época (DUARTE JR. 2002, p. 18)

Assim, a arte sendo um produto de cultura é uma manifestação de linguagem possui códigos e signos que são interpretados pelo público. Para esclarecer melhor estas questões relacionadas à percepção artística é necessário esclarecer alguns conceitos de Pierre Bourdieu como “capital simbólico”, “competência artística” e *habitus*, no qual embasou teoricamente o desenvolvimento desta pesquisa.

A metodologia foi configurada a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa de gênero historiográfico. De acordo com Minayo (2000, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

> preocupa-se nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim foram realizadas cinquenta entrevistas na perspectiva da história oral, a partir de um questionário com perguntas abertas, tendo em vista obter dados dos que viveram a época. Em relação à utilização das fontes, esta não se deu apenas no plano teórico-metodológico da História Oficial, ou seja, exclusivamente às fontes oficiais escritas, mas se

buscou incorporar a ideia de que a "história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e presentes e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais" (CORSETTI, 2006, p. 35).

Para escolha dos entrevistados se adotou como critério inicial o período de chegada à cidade de Cláudia- MT (1978-1988-período de início da colonização à emancipação política). Os recursos para as escolhas dos entrevistados foram feitos através de indicações de famílias pioneiras, além do método conhecido na história oral como 'sistema de rede', onde um entrevistado indica outro.

A partir das fontes historiográficas, dos relatos orais e de todos os vestígios históricos, realizou-se a produção das quinze obras (acrílico sobre tela painel 120x80) que retrata a história da comunidade claudiense, todas as despesas de produção foram efetuadas com doações de empresários e grupos de professores.

2 Obras e resumo da descrição de cada obra



2.1 O Projeto de Integração Nacional (PIN), sancionado em 1970, pelo Presidente da República General Emílio G. Medici tinha o objetivo de esvaziar as tensões existentes na região Sudeste e Sul, com deslocamento de grandes quantidades de migrantes atraídos pela propaganda de terras férteis, incentivos fiscais e financeiros. O qual foi justificado pela suposta necessidade de levar homens sem terra para terras sem homens. E dentro deste contexto, a colonização de Cláudia-MT aconteceu. Em meados de 1978, após a aprovação do Projeto de Colonização designado "Gleba Celeste-5ª Parte", numa extensão de 645 mil hectares, adquiridos de terceiros, na altura do KM 500 da Rodovia Cuiabá-Santarém (BR-163). A Colonizadora Sinop de propriedade do Sr. Ênio Pipino e do Sr. João Pedro Moreira de Carvalho, empresa responsável pela colonização, adquiriu as terras da "Gleba Celeste" e projetou para esta área a criação das cidades Vera, Santa Carmem, Sinop e Cláudia.



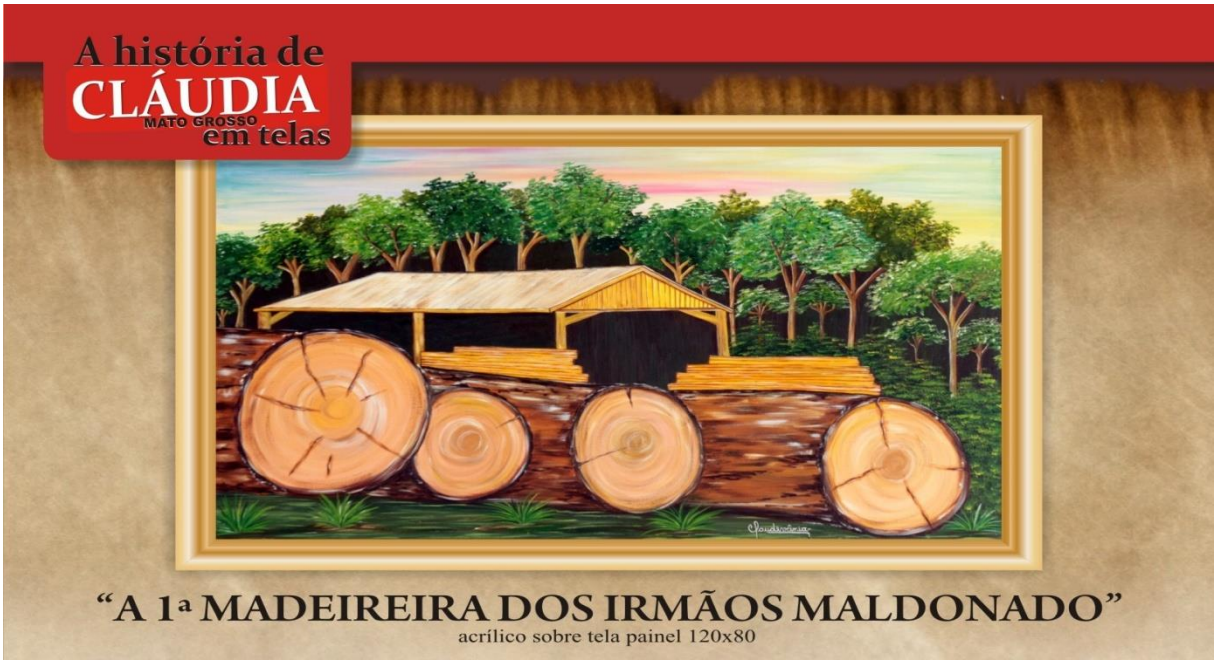
2.2 O Colonizador Ênio Pipino preocupou-se em nomear o loteamento da Gleba Celeste, as cidades, estradas, córregos, ribeirões com nome de mulheres com a intenção em homenageá-las, pois as mulheres dentro da pureza de sua criação são fontes de vitalidade na organização do bem familiar, contribuem, dão significados e tornam possível a visão de um futuro de paz e progresso, desta linda inspiração nasceu o nome do município Cláudia-MT.



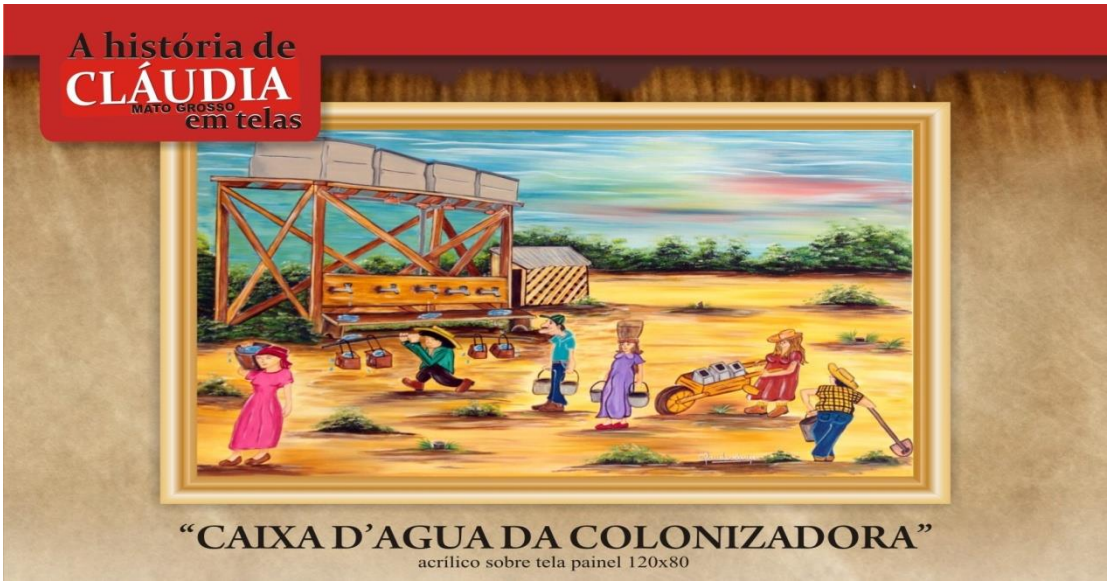
2.3 A colonização da região norte mato-grossense teve como principal objetivo o desenvolvimento da agricultura e a fixação do migrante na terra. O sonho das famílias que chegaram em 1978, na cidade de Cláudia-MT, era de plantar café, explorar a madeira, criar gado e cultivar mandioca para a Sinop Agroquímica S/A.



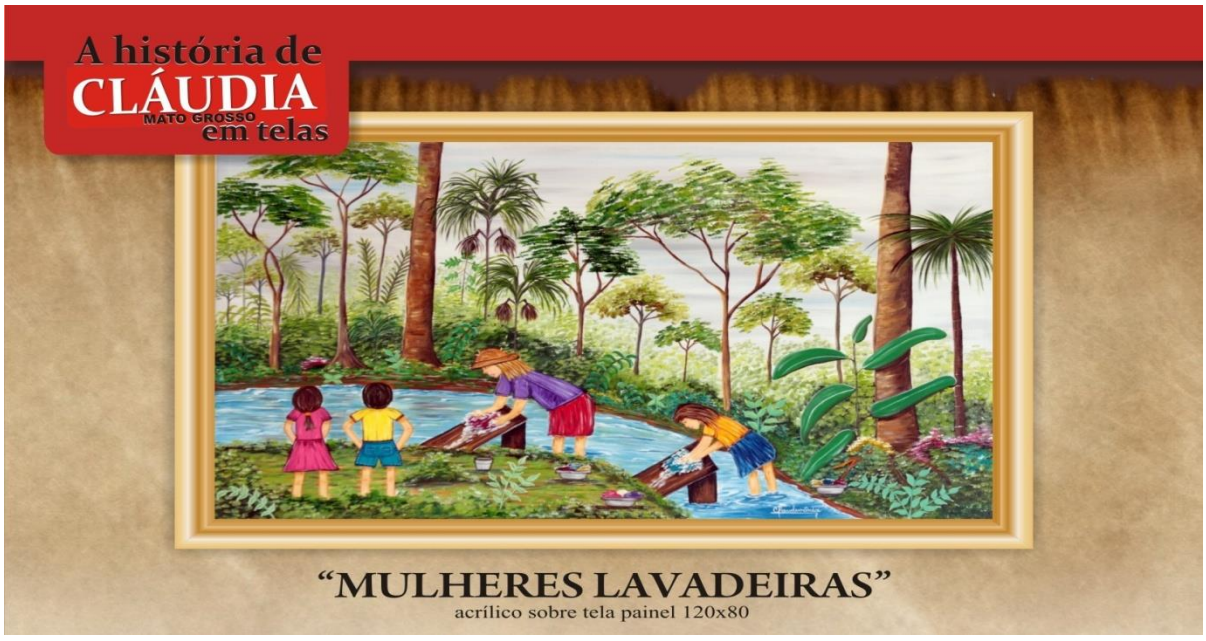
2.4 O Hotel das Castanheiras foi construído pela Colonizadora Sinop S.A. O objetivo da empresa quando construiu o hotel era de acolher os compradores de terras que chegavam a todo instante para conhecer o local, comprar terras e que permaneciam alguns dias no vilarejo em formação.



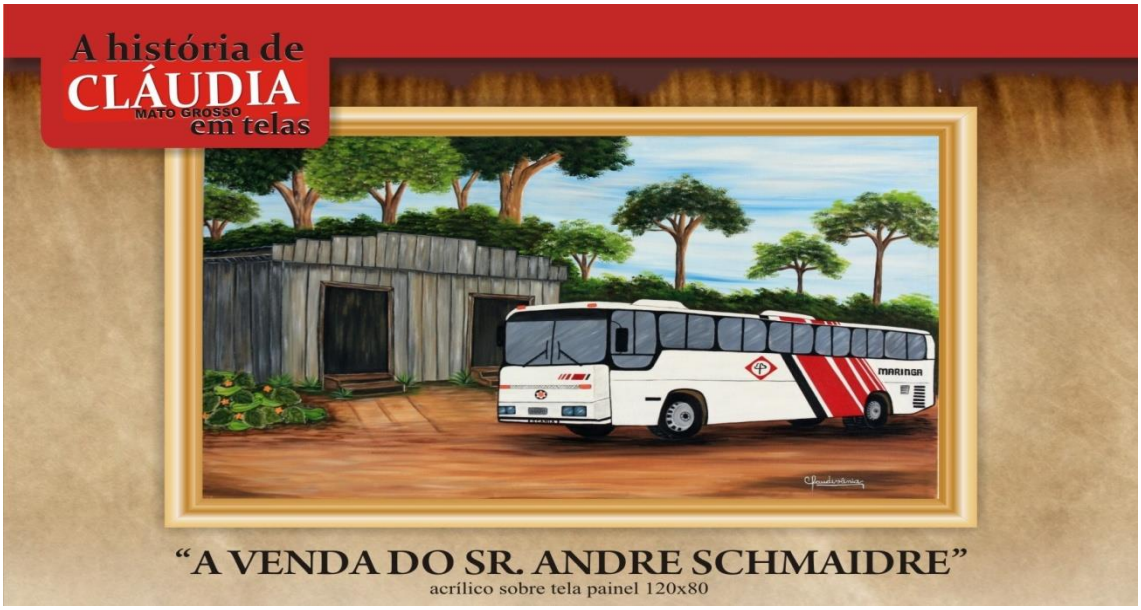
2.5 Os irmãos Maldonado foram os primeiros moradores que chegaram em Cláudia-MT, vindos de Campo Mourão-PR. O sonho deles era trabalhar na extração da madeira, por isso trouxeram algumas pessoas do Paraná para ajudá-los e instalaram a 1ª Madeireira que foi denominada pela família de MADEIREIRA CLÁUDIA.



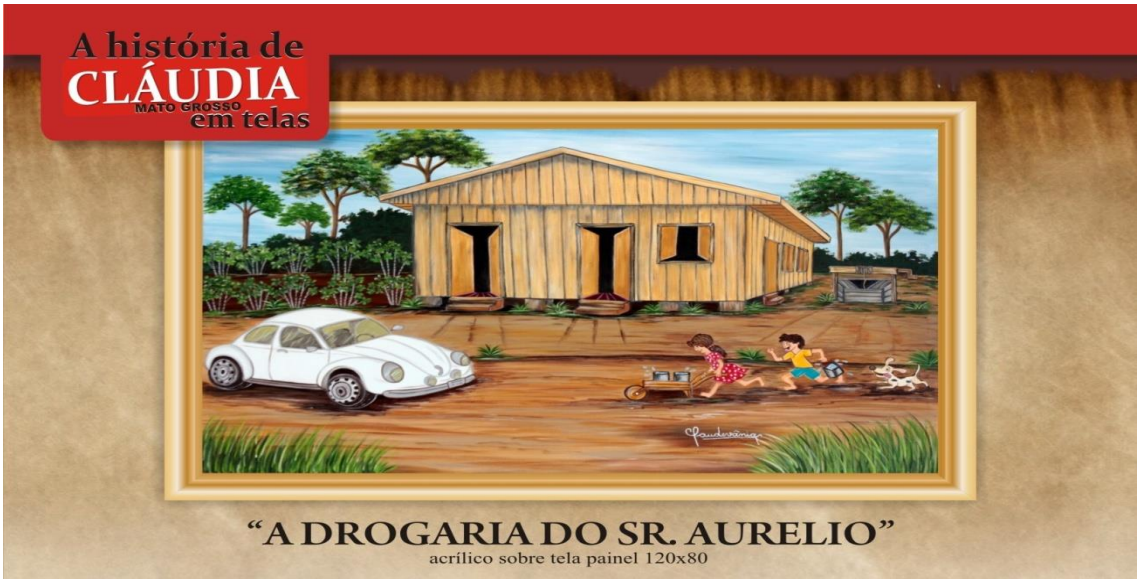
2.6 Diante de uma abertura no meio da mata, era necessário encontrar meios para sobreviver, diante das inúmeras dificuldades naquele cenário de colonização, as famílias chegavam a todo instante. Houve dias em que chegaram até 30 caminhões de mudanças, faltava-se tudo, aos poucos tudo foi se organizando, a Colonizadora Sinop S.A. instalou próximo ao escritório da empresa, bem no centro do vilarejo que se formava um poço com 04 caixas d'água, que disponibilizava cinco torneiras para atender as famílias. Sempre ao entardecer, a bomba instalada ao lado das caixas era ligada através de um motor gerador de energia e então era hora de buscar a água, uma enorme fila se formava e todos buscavam meios para carregá-la e armazenar a maior quantidade possível. Nessas filas, novas amizades surgiam, namoros começavam, os jogos de futebol eram marcados, as crianças buscavam água e aproveitavam para brincar com os carrinhos de mão feitos de madeira, com as latas e baldes.



2.7 Lavar roupa era uma grande dificuldade, esta imagem ficou guardada na memória de muitas mulheres e das crianças que ajudavam suas mães, muitas amizades se iniciaram neste cenário presente da natureza exuberante. A união, a solidariedade e o companheirismo estavam sempre presentes, todas que chegavam eram acolhidas, vivenciavam suas histórias e compartilhavam seus sonhos no vilarejo que a cada dia crescia. A dificuldade era vencida pela coragem e esperança de viver dias melhores.



2.8 A comercialização de produtos alimentícios em Cláudia-MT iniciou-se através da "Venda do Sr. André", assim conhecida pela comunidade de propriedade do Sr. André Schamaidre "in memoriam", sua casa foi a primeira construção de madeira na cidade e onde também se instalou o primeiro comercio local, vendia-se de tudo um pouco e se tornou a primeira rodoviária, onde seu filho Domingos Schmaidre foi o primeiro motorista a fazer a linha de ônibus da empresa Expresso Maringá, anteriormente à implantação da linha de ônibus, o transporte de pessoas até Sinop era feito pelo Sr. Vilmar Lerner, que fazia de veículo "Kombi". Infelizmente, depois de oito meses que a Família Schmaidre estava vivendo em Cláudia-MT, o Sr. André Schmaidre veio a falecer, devido a um acidente no mato, motivo que muitos outros perderam suas vidas, tentando derrubar a densa mata. Foi o primeiro caso de óbito registrado na comunidade.



2.9 O atendimento a saúde dos que chegavam a Cláudia em 1979, era oferecido através da "Drogaria Li Lu", de propriedade do Sr. Aurélio Lino Teixeira, farmacêutico que juntamente com sua esposa Jacy Andrade Teixeira, tentavam ajudar a todos que precisavam. O Sr. Aurélio sempre foi muito atuante quanto ao trabalho voluntário, além de sócio fundador da SAMIC (Sociedade Amigos de Cláudia), também prestou serviços durante muito tempo, à diretoria da Paróquia Nossa Senhora da Glória, Rotary, Maçonaria e outras associações.



2.10 A educação iniciou através da Profª Roseli de Moura Maldonado, foi a primeira professora a atuar em Cláudia-MT. Quando aqui chegou, já tinha muitas famílias aqui e ela se sensibilizou juntamente com seu esposo, que já tinha vindo antes para a região e construído a Madeireira Cláudia. Eles adaptaram, então, num cômodo da frente da casa que serviu de sala escolar. Com alguns móveis fabricados pelo esposo, ela começou a lecionar para as crianças, iniciando a educação em Cláudia-MT em acomodações precárias, com mobiliário então improvisado e dependendo da boa vontade de sua família. A "Casa Escola" era próxima à

mata, assim os macacos quando as ouviam vinham curiosos ver as crianças que adoravam e entravam na mata atrás dos macacos. A Profª Roseli ficava sempre muito preocupada, com medo de alguma criança entrar na mata e se perder. A sala escolar foi recebendo diariamente mais alunos e dentro de três meses, os alunos, que eram apenas cinco, passaram a ser sessenta e oito. A citada sala escolar passou à categoria de Extensão da Escola Nilza de Oliveira Pipino de Sinop-MT, foram contratados novos professores e a comunidade iniciou uma campanha para a construção da sede própria para a escola.



2.11 Através da iniciativa da Profª Roseli de Moura Maldonado a Escola Estadual Manoel Soares Campos foi construída pela comunidade num terreno doado pela Colonizadora Sinop S.A. ela era o único espaço de lazer que os primeiros moradores tinham, com uma quadra poliesportiva, sem cobertura, os jogos aconteciam, também às festas juninas eram promovidas com a colaboração de toda a comunidade, as dificuldades encontradas para realizar as festas eram sempre superadas com muita união, assim todos participavam e se divertiam. Com o passar dos anos a escola foi se ampliando, conforme demanda e melhorando a sua qualidade de atendimento.



2.12 A participação da igreja na colonização do norte do Mato Grosso possui dimensões muito amplas, atingindo a maioria dos projetos dessa região. No projeto de colonização em Cláudia-MT a Igreja Católica foi a primeira a se instalar foi construída pelos fiéis no período de 1978 á 1980. As missas eram sempre rezadas na praça ao ar livre, após doação de um terreno pela Colonizadora Sinop S.A, iniciou a construção da igreja, a mão de obra foi realizada na sua maioria pelos fiéis, o cimento, janelas e portas foram adquiridos através das campanhas de doação, a madeira doada pelas madeireiras sendo maior parte da Madeireira Tiba e Madeireira Cláudia e a cobertura foi doada pela Colonizadora Sinop S.A. O primeiro pároco nomeado pelo Bispo Diocesano de Sinop Dom Henrique Froehlich, foi o Pe. Kiyoharu Ojima.



2.13 Os irmãos Canozo instalaram a Madeireira e Laminadora Canozo, acreditando no desenvolvimento da região, se destacaram junto à comunidade, pois sempre tomavam a iniciativa e uniam as pessoas a fim de arrumar as estradas com as máquinas da empresa, pois esta era a maior dificuldade daquele período. A Madeireira e Laminadora Canozo foi a empresa que mais gerou empregos e contribuiu consideravelmente com suas máquinas para a retirada da madeira da terceira quadra aberta da cidade acompanhando e contribuindo com o crescimento e desenvolvimento de Cláudia-MT.



2.14 Até alcançar a sua emancipação Política Administrativa Cláudia-MT era administrada por uma sub-prefeitura, vinculada ao Município de Sinop-MT. Valmir Roque Anderle foi nomeado pelo Prefeito de Sinop Sr. Geraldino Dalmaso para ser o subprefeito. A Colonizadora Sinop S.A**.** instalou um motor de 175 CV para a geração de energia, tinha energia até as 23 h, os consumidores pagavam o consumo de energia na subprefeitura, o valor pago era pelo total de eletrodomésticos, com os valores levantados se mantinha as despesas do motor, assim funcionou até 1987, depois foi feita uma comissão de pessoas que se deslocaram até Cuiabá com um projeto para a instalação da energia elétrica e posteriormente foi regularizado. Foi necessário realizar um plebiscito com a comunidade, devido à falta de meios de comunicação neste período, o pintor Juarez Barilla pintou em cartolinas brancas o modelo da cédula e pregou nas casas. O plebiscito foi realizado com expressiva votação a favor da emancipação do Município.



2.15 Esta obra finaliza retratando dentro da logomarca da Colonizadora S.A, suas riquezas seu desenvolvimento.

3 Considerações Finais

O Projeto "A História de Cláudia em Telas", finalizou sua primeira etapa e posteriormente estaremos preparando material para iniciar um trabalho de divulgação do projeto nas escolas dos municípios.

Referências

BOURDIEU, Pierre. DARBEL, Alain. **O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo: Editora USP-Zouk, 2003.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. UNIrevista. v. 1, n. 1, p. 32-46 (janeiro 2006), RS: UNISINOS, 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf

DUARTE JUNIOR. João Francisco. **Porque Arte-Educação.** São Paulo. Papirus, 2002.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Imigração e História Oral: trajetórias e vivências. In: TRINDADE, Maria Beatriz Rocha; SOUZA, Maria Christina Siqueira de. (Orgs.). **História, Memória e Imagens nas Migrações: Abordagens metodológicas**. Portugal: Celta, 2005, p. 135-164.

MINAYO, Maria Célia de Souza. Ciências, Técnicas e Arte. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Célia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A LINGUAGEM E O DISCURSO JURÍDICO

Maria Cristina da SILVA
Faculdade de Sinop (FASIPE)

RESUMO: O presente trabalho objetiva abordar as questões da linguagem jurídica e as dificuldades de compreensão e interpretação que muitos sentem no contato com a mesma, embora o princípio fundante da Ciência Direito é " A ninguém é dado ignorar a lei". Este fundamento distancia-se da prática e ao contrário de dar acesso à população restringe-se a um grupo linguístico. Sabe-se que a linguagem do ordenador jurídico deve ser instrumento a serviço da eficácia prestação jurisdicional, visto que as palavras empregadas no discurso, seja ela falada ou escrita, são matéria-prima de sua atividade, como os pareceres, sentenças, petições, etc., mas na maioria das vezes apresenta-se incompreensível para os leigos e os iniciantes no mundo jurídico. Considerada por muitos, como a linguagem da classe dominante, deixa à margem indivíduos desfavorecidos, socialmente e culturalmente e acaba desestimulado as pessoas a buscarem as vias judiciais e impossibilitando-os de conhecer seus direitos. Destarte, o Estado Democrático de Direito deve prover uma linguagem que sane a óbice da justiça dos que são reféns de sua própria ignorância. Portanto, à luz dos estudos da linguagem e em diálogo com alguns autores como Antunes(2009); Xavier(2010); Bittar(2009); Petri(2009), para citar pretende-se apresentar uma análise reflexiva sobre o assunto, trazendo à baila como as normas imposta à sociedade muitas vezes se apresentam com falta de clareza, concisão e espera-se compreender de que forma pode-se reduzir os "desentendimentos" na vida daqueles que utilizam e necessitam da Justiça.
PALAVRA-CHAVE: linguagem; direito; linguística jurídica.

ABSTRACT: This work presents the issues of a legal language and the difficulties of understanding and interpretation, which many people feel in contact with it; although the founding principle of law science is "No one is given to ignore the law." This ground distances itself from practice and unlike give access to the population is restricted to a linguistic group. It is known that the language of the legal officer must be an instrument in the service of effective adjudication, since the words used in the speech, whether spoken or written, are the raw material of its activity, the opinions, judgments, petitions, etc. ., but most often it presents itself incomprehensible to the layman and beginners in the legal world. Considered by many as the language of the ruling class, leaves the disadvantaged margin, socially and culturally and ends discouraging people to seek judicial system and making it impossible for them to know their rights. Thus, the democratic state must provide a language that sans justice of impediment of those who are hostages of their own ignorance. So, in light of language studies and in dialogue with some authors as Antunes (2009); Xavier (2010); Bittar (2009); Petri (2009), to name intended to present a reflective analysis of the subject, bringing up to the standards imposed on society often presented with lack of clarity, conciseness and are expected to understand how to reduce "misunderstandings" in the lives of those who use and need of justice.
KEYWORDS: language; law; legal linguistics.

1 Introdução

Os estudos voltados à língua (gem) e ao discurso são antigos, pois vem ao longo do tempo despertando atenção de pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do

conhecimento. Há um paralelo entre a língua, a cultura, evidenciando o poder que tem a língua em sua funcionalidade e uso, pois é pela linguagem que cada sujeito se constitui na/pela linguagem.

Para explicar este fenômeno há várias correntes linguísticas que se intercalam e se intercomplementam, ao buscar conhecer as manifestações do uso da língua.

Na modernidade, a linguística possui duas vertentes principais: a chamada linguística do sistema ou estrutural e a linguística do discurso. Para conhecer a diferença entre essas duas visões são importante que se conheçam as ideias teóricos como Kristeva (1974), que em sua obra História da Linguagem afirma que a relação do sujeito falante com a linguagem se estabelece em duas etapas:

Primeiro – a pretensão de conhecer o que já se sabia praticar (linguagem) e assim se criaram os mitos, as crenças, a filosofia, as ciências da linguagem.

Segundo – o conhecimento científico da linguagem sobre o conjunto da prática social e a possibilidade de estudar como linguagens em suas diversas manifestações significam e estabelecem a base de abordagem científica no vasto domínio do conhecimento humano.

A linguagem visa interação entre interlocutores em seu contato social entre os falantes numa dada situação. Então, para o direito, faz-se necessário que se conheça as acepções próprias que a linguagem possui em suas especificidades, pois é indispensável o seu domínio, comunicação, dinamicidade, funcionalidade.

Dessa forma, a linguagem do ordenador jurídico deve ser instrumento a serviço da eficácia prestação jurisdicional, visto que as palavras empregadas no discurso, seja ela falada ou escrita, são matéria-prima de sua atividade, como os pareceres, sentenças, petições, etc., o que na maioria das vezes apresenta-se incompreensível para os leigos e os iniciantes no mundo jurídico.

A escolha do tema abordará as questões de entendimento da linguagem jurídicas, no qual se justifica pelas dificuldades encontradas na compreensão e interpretação do discurso pela linguagem arcaica de uma classe dominante, e tem o objetivo de alavancar a compreensão dos operadores jurídicos e dos indivíduos desfavorecido socialmente e culturalmente, que acabam desestimulados de buscar as vias judiciais na procura de seus direitos.

Neste passo, este trabalho propõe-se uma pesquisa bibliográfica, e o método utilizado para o seu desenvolvimento se dará pelo procedimento de análise crítica reflexiva. Tomaremos como base autores e doutrinadores do Direito, especificamente na área de Linguagem Forense, a fim de proporcionar um entendimento aprofundado do assunto.

A relevância do trabalho está em responder como a inacessibilidade linguística pode afetar boa parte da população leiga e que muitas vezes se encontra à margem do entendimento de seus direitos e garantias fundamentais, ao acesso Jurídico.

2 O homem e sua relação com a linguagem

A linguagem é a ligação do homem com a cultura e a língua. Esta última, serve de ferramenta para a comunicação no meio social e como afirmam os autores Cardoso & Ferreira (1994), uma língua é um sistema de sinais acústico-orais que funcionam no sistema de intercomunicação de uma coletividade.

> A linguagem é considerada um fator de grande importância para a vida de um indivíduo em sociedade. A língua e a cultura de um povo estão a tal ponto entrelaçadas que a relação entre uma e outra é considerada indissociável. Observa-se, portanto, que há uma relação de interdependência entre os fatores ambientais

> característicos de uma região e a língua falada pelo grupo inserido nessa região. Um reflete-se no outro, evidenciando o quadro cultural do meio social. (TARALLO, 1989, p. 219).

Desse modo, a língua é vista como modo de ação, como forma de prática social, na qual a linguagem se concretiza por meio do discurso falado ou escrito, seja no meio jurídico ou em outro grupo específico.

De acordo com Calvet (2002, p. 12), "As línguas não existem sem as pessoas que falam e a história de uma língua é a história de seus falantes." Entendemos, então, que para que o falante coloque sua língua em ação torna-se indispensável que ele fale e este ato de falar é que torna a língua uma ação viva e dinâmica.

Nesse passo, Antunes (2009, p. 22), preconiza "A língua só pode ser vista como conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, na verdade, já que é regulado por comunidades de falantes". No entanto, a língua em si mesma é um sistema de uma abstração que se concretiza no ato de falar, pois como afirma Sapir (1963, p. 11), "falar é um aspecto tão trivial da vida cotidiana que raramente nos detemos em analisá-la. Parece tão natural ao homem quanto andar, pouco menos do que respirar".

Percebemos que para o indivíduo, o uso da língua é tão comum no seu dia a dia que chega a ser um ato natural; não se dando conta de que no ato de falar o sujeito da linguagem agirá em seu meio, comunicando-se com o outro, aprendendo e criando novas variações desta língua, variações que surgem para suprir as necessidades de se comunicar.

Assim, a língua nada mais é que instrumento de comunicação. Neste sentido, define Martinet:

> Um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fônica – os monemas; esta expressão fônica se articula por sua vez em unidades distintas e sucessivas – os fonemas -, de número fixo em cada língua e cuja natureza e relação mútuas também diferem de língua para língua. (MARTINET, 1978, p. 17-18).

Como já evidenciamos a língua é parte de um conjunto de hábitos, comportamentos e atividades, por meio dos quais os indivíduos criam vínculos sociais, baseados nas experiências obtidas em sua vida social. Segundo Ronaldo Caldeira Xavier:

> [...] o domínio da língua, antes de ser veículo de ascendência política ou social, é embasamento indispensável á formação integral da personalidade e fator assecuratório de uma melhor atuação do indivíduo no campo profissional por ele escolhido. (RONALDO CALDEIRA XAVIER, 2010, p. 1).

Embora descrita com sua peculiar sutileza crítica, Antônio Houaiss adverte ser:

> [...] um instrumento que se tem revelado até hoje com passível de usos de classe, mas insubordinado ao controle de qualquer classe. Nenhuma classe, na história das sociedades de classe, pode monopolizar a língua. Ela pode insuflar um padrão ideal, uma ideologia de uso da língua, mas não pode monopolizá-la. Porque era a própria condição de sua sobrevivência que ela soubesse se comunicar com outras classes para vender a sua própria ideologia. (ANTONIO HOUAUSSN *apud* Jornal Globo, 1979).

Nesta direção os falantes de uma mesma língua, pertencentes ou não a uma mesma região, têm características linguísticas diversas. Portanto, não falam da mesma maneira. Essa

variação depende de vários fatores, que podem ser linguísticos ou extralinguísticos.

Por outro lado, podemos dizer que a língua é um produto do meio social em que o falante está inserido, com expressividade, inovação, dinamicidade, e, sobretudo heterogênea tanto no aspecto social, cultural e espacial. Nesse sentido:

> Falar é uma atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado varia, como variam todos os esforços criativos, não tão conscientes quanto às regiões, as crenças, os costumes e as artes dos diferentes povos. (SAPIR, 1963, p. 46).

Conhecer a linguagem jurídica é entender que nos constituímos em/na linguagem e ferramenta necessária para os profissionais da Ciência Jurídica exigindo do operador do Direito sua interpretação, compreensão e uso no discurso utilizado para melhor valorização em sua atividade laboral, o que pode evitar sérios problemas de comunicação, no qual lhe acarretará conforme adverte a Lei nº 8.906/1994, no inc. XXIV do art.34 c/c com inc. I e § 3º do art. 37 do Estatuto da OAB, em inépcia profissional. Eis a razão para esse estudo minucioso esperando contribuir para o mundo acadêmico, especialmente os profissionais do Direito.

3 Momentos decisivos para o desenvolver do discurso

Conforme os estudos e pesquisas, Aristóteles foi o grande pensador grego da Idade Média que dedicou sua vida à investigação científica, abstendo-se da prática social e a política, pois desenvolvia atividade literária, sendo reconhecido nos dias atuais como um dos mais importantes filósofos da época. Sendo, um dos percussores da sistematização da Teoria da Argumentação tendo uma visão sistemática do mundo por meio da retórica, dando início a arte de bem falar.

Entretanto, o termo "retórico" retratou com o passar do tempo um sentido pejorativo, ou seja, um ato superficial ou manipulador do discurso na arte de falar em público, pois segundo Aristóteles o mau uso acarretaria um desvio de finalidade/resultado contrário ao seu almejo.

No entanto, decorrido o tempo surgiu a nova retórica por intermédio dos estudos dialéticos, no qual buscava compreender o que vinha ser o instituto do sistema jurídico, que segundo Reboul *apud* Carvalho (1996), divide-se em quatro partes importantes para o discurso, que são:

- A invenção, que versa a compreensão do assunto e os argumentos utilizados;
- A disposição, que é a ordem desses objetos;
- A elocução, que é conjunto de todos os elementos do discurso, de forma compreensível;
- A ação, que é o exercício proferido.

Para Aristóteles o discurso deveria ser dividido em três partes, pois existiam três tipos diferentes de auditório, sendo fracionado em: Deliberativo, Épididico e o Judiciário, no qual se apresentava em: auditório, assembleia/espectadores e o tribunal.

Dessa forma, o discurso deliberativo toma força como o judiciário em discurso de decisão, podendo aconselhar ou desaconselhar os fatos atuais e futuros que ocorre na sociedade baseando-se no passado.

Porém, o discurso epidídico se caracteriza pelo elogio ou censura, oscilando entre o funcional e o estético, faz referência ao passado e ao futuro, valorizando fatos como mortos na guerra, orações fúnebres e outras que são enfatizados pelo orador.

No entanto, o discurso jurídico é elemento de dominação e de poder, pois segundo Aristóteles os raciocínios jurídicos são raciocínios dialéticos, e não analíticos, ou seja, uma lógica argumentativa, partindo do caso concreto dentro do contexto social. Sendo o discurso jurídico mediador entre o homem, a lei e as instituições. Por isso que a linguagem deve ser fácil, acessiva e organizada para ser compreendida, e convencer o destinatário, ou seja, quem busca o seu direito por meio da hasta judicial.

Portanto, o discurso jurídico torna-se de suma importância para os ordenadores da Lei principalmente para os futuros bacharéis de direito pela força argumentativa em defesa dos interesses sociais.

4 A acessibilidade no discurso aos dias atuais

A comunicação e a compreensão da norma jurídica estão direta ou indiretamente ligadas ao advento da linguagem, na qual o Direito utiliza para comunicar aos homens como um ato político, uma prática social básica, que forma um conjunto de normas reguladoras da vida, na tentativa de resolução dos conflitos sociais.

Contudo, a linguagem do direito não pode ser observada somente nos termos que ela emprega, mas sim dos textos que ela produz, pois está nos textos de lei, de julgamento, no contrato etc. São conjuntos de enunciados do direito visível também pela arte da oratória.

De acordo com Eduardo C. B. Bittar:

> [...] do uso da linguagem, consta-se que as comunidades, as práticas, os hábitos, as circunscrições de tarefas, as divisões de trabalho, as matérias, as diferenças sociais, as estratificações, as etnias, a especificidade de experiência deram origem a um grande número de *universos de discurso*, dentre os quais se podem destacar aquele do discurso jurídico, (BITTAR, 2009, p. 171).

A finalidade do discurso jurídico está relacionada à juridicidade, pois tem por objeto a criação ou a realização do direito, tendo uma linguagem especial ou especializada, assim, como outros ramos. Para essa linguagem é necessária uma seletividade na produção do discurso, conforme Ferraz Júnior:

> Podemos chamar esta seletividade de interpretação. Interpretar, portanto, é selecionar possibilidades comunicativas da complexidade discursiva. Dizemos, também, em consequência, que toda interpretação é duplamente contingente. Ora, esta contingência tem de ser controlada ou a fala não se realiza. Para o seu controle precisamos de códigos, isto é, seletividades fortalecidas a que ambos os comunicadores tem acesso, que podem ser fruto de convenções implícitas ou explícitas (FERRAZ JUNIOR, 1988, p. 235-236).

Contudo, esta seletividade na produção do discurso jurídico pode causar sérios equívocos de compreensão, previsto também na forma como se redigem as disposições normativas, que apresenta no próprio ordenamento, pelo art.11 da lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, prescreve a forma da redação legislativa:

> Art. 11. As disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica, observadas, para esse propósito, as seguintes normas:
> I - Para a obtenção de clareza:
> [...]
> II - Para a obtenção de precisão:
> [...]

> III - Para a obtenção de ordem lógica:
> [...]

Dessa forma, observa-se que o direito brasileiro faz parte de um sistema jurídico complexo, em um país com uma pluralidade na linguagem, na qual cada país tem seu uso particular da língua culta padrão, porém não se visa à interação com o meio social, pois apresenta uma impessoalidade e neutralidade na norma jurídica através de uma lista de comandos, e inúmeras palavras que mantém uma estrutura rebuscada de um linguajar fechado, inacessível para maioria da população, através de "uma impressão de arcaísmo, de jargão especial, de hermetismo deliberado, corporativista e protecionista." (BERGEL, 2001, p. 308)

4.1 Níveis da linguagem jurídica e acessibilidade

Para compreender a linguagem jurídica, deve-se conhecer os seus vários níveis que se perpassa a linguagem do direito, no qual engloba:

Uma linguagem judiciária - aplicação do direito por meio da linguagem processual;

Uma linguagem legislativa - a que cria o direito com linguagem dos códigos e normas;

Uma linguagem doutrinária - ensina o direito por meio dos mestres e doutrinadores;

Uma linguagem convencional – cria direitos e obrigações entre as partes, por meio da linguagem dos contratos;

Entretanto, as diferenças entre os níveis não pode atrapalhar a importância que há em cada nível, pois cada ramo consiste em discernir o que viável para o bem comum. Em análise funcional da linguagem do direito ficam claras as distinções e a sua importância na fala entre o emissor e o receptor na comunicação.

Sobre os níveis da linguagem jurídica e a compreensão aos não inseridos nesse ordenamento, Petri diz:

> A máxima: "A ninguém é dado ignorar a lei", que enuncia uma regra de direito, dá à linguagem do direito sua dimensão natural. Se o direito é feito para todos, a linguagem do direito também. O veículo conduz o direito aonde quer que vá. Mas a decomposição do raciocínio faz ressaltar os pontos de estrangulamento [...]. A presunção de que cada um conhece a lei decorre da presunção de que cada um a compreende [...] (PETRI, 2009, p. 36).

No entanto, a máxima jurídica mostra-se contrária ao autor da mensagem, pois ela almeja que ele seja categórico no discurso, para que se faça compreender, porque a máxima deve ser clara, todavia, a ninguém é dado ignorar a lei, portanto quem faz a lei está sob a lei de fazê-la acessível e entendida.

Casos encontrados na obra Curso de Português Jurídico (DAMIÃO, 2010, p. 30):

A palavra sequestrar*:*

- Direito Processual: significa apreender judicialmente bem em litígios.
- Direito Penal: significa privar alguém de sua liberdade de locomoção.

Já a palavra *seduzir*:

- Linguagem usual: exercer fascínio sobre alguém para benefício próprio.
- Direito Penal: Manter conjunção carnal com mulher virgem, menor de dezoito anos e maior de catorze, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança.

Embora se observe que:

> O poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objetivação e a oficialização de fato que a nomeação pública realiza a vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo ao impensável a particularidade que está na origem do particularismo [...] e a oficialização tem a sua completa realização na manifestação, [...] pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, se torna visível, manifesto, para os outros grupos e para ele próprio, atestando assim a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira a institucionalização (BORDIEU, 2005, p. 117-118).

Visto que a finalidade da linguagem jurídica é de persuadir e convencer as partes litigantes, que busca no poder judiciário a satisfação das suas necessidades por intermédio de uma comunicação processual. Porém criado pelo poder político legislativo, que muitas vezes e rebuscado de uma linguagem simbólica, arcaica incompreensível, para quem não tem o domínio do direito.

Neste ponto, Pierre Bourdieu faz seu apontamento acerca do assunto:

> O poder simbólico como o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer crer e fazer ver, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo: poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário. (BORDIEU, 2005, p. 14).

Dessa forma, nota-se que alguns ordenadores jurídicos não estão preocupados com a acessibilidade do discurso e, vão contra ao dispositivo da Lei nº 8.906/1994, do Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil, que descreve a linguagem como um elemento de urbanidade, cortesia. Sendo, obrigação do advogado, elemento indispensável à administração da justiça (artigo 133, CF/88) informar seus clientes de forma clara e sem margem para dúvidas sobre a demanda e seus riscos e conseqüências (artigo 8º), bem como tratar o público com respeito e discrição (artigo 44).

Portanto, a falta de respeito aparece logo em seguida, no artigo 45: *"Impõe-se ao advogado lhaneza, emprego de linguagem escorreita e polida, esmero e disciplina na execução dos serviços".*

Nesse caso, o Código de Ética fez uso de um linguajar arcaico para relatar o domínio da linguagem formal, através do poder simbólico, no qual a maioria da população brasileira não tem conhecimento técnico, que depende exclusivamente dos operadores das normas na clareza de seus discursos.

5 Conclusão

A análise reflexiva aqui apresentada, sobre a acessibilidade no discurso jurídico objetivou despertar, nos futuros Bacharéis de Direito e nos profissionais desta ciência o interesse pela força argumentativa no discurso jurídico, pela aplicação da prática processual, que não só facilitará a sua carreira jurídica, mas auxiliará a uma produção maior e ampliação do poder de persuasão.

Percebemos a rica importância da linguagem jurídica, pois abrange vários campos como o morfológico, o lexical, o semântico e a sintaxe, haja vista a viabilidade da compreensão da norma jurídica, para comunicar e interagir sobre os atos e procedimentos do ordenamento jurídico, na resolução dos conflitos do meio social.

Contudo, mostrou que este tipo de trabalho de pesquisa contribui para o melhor desempenho tanto oral quanto escrito dos patronos na atividade de prática forense, e de suma importância o uso de um vocabulário simples, direto e objetivo para aproximar a sociedade da Justiça brasileira e da prestação jurisdicional, de maneira satisfatória, e não contraditória ou ambígua.

O direito é uma ciência que se faz pela linguagem, no qual o discurso jurídico é o principal elemento de dominação e de poder, tendo como dispositivo principal a persuasão no meio em que está inserido.

Dessa forma, o discurso deve ser analisado e entendido dentro do contexto social, pois é por meio deste tipo de discurso que se tenta convencer e angariar opiniões.

E é por essa razão que o discurso jurídico deve utilizar-se de uma linguagem de fácil aceitação, compreensão e análise interpretativa, como foi exposto pelos juristas que defendem o estudo aprofundado na perspectiva da hermenêutica ensejando o alcance maior de sujeitos que possam usufruir de seus direitos fundamentais e suas garantias pela linguagem, pois há necessidade do domínio da língua portuguesa para a compreensão das especificidades da linguagem do Direito, seja no aspecto semântico, morfológico, sintático adequando assim, o uso da linguagem jurídica.

Quanto ao acesso da população pelas vias judiciais isso se torna indispensável, e que sane a óbice da justiça os que são reféns de sua própria ignorância, no sentido de atingir o conhecimento e que a língua seja dispositivo de orientação e argumentativamente no discurso jurídico, nos dias atuais.

Referências

ANTUNES, Maria Irandé, **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ARISTÓTELES. **Os pensadores.** v. I – Tópicos. *Dos Argumentos Sofísticos*. Abril Cultural: São Paulo, 1978.

_____. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Martin Claret, 2001.

BERGEL, Jean-Louis. **Teoria geral do Direito.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____; FERREIRA, C**. Dialetologia no Brasil.** São Paulo: Editor Contexto, 1994.

CARVALHO, Olavo de. **Aristóteles em nova perspectiva: Introdução à teoria dos quatro discursos.** Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2003.

DAMIÃO, Regina Toledo. **Curso de português jurídico**. Regina Toledo Damião, Antonio Henriques. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão,**

dominação. São Paulo: Atlas, 1988.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1974.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Português Forense: a produção de sentido.** São Paulo: Atlas, 2004.

MENDES, Gilmar Ferreira. Jurisdição constitucional: o controle abstrato no Brasil e na Alemanha. São Paulo: Saraiva, 1996.

PETRI, Maria José Constantino. **Manual de linguagem jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2009.

SEMAMA, Paolo. **Linguagem e poder.** São Paulo: Martins, 1993.

SAPIR, Edward. **A linguagem introdução ao Estudo da Fala.** São Paulo: Perspectiva, 1963.

TARALLO, Fernando. **Fotografias sociolinguísticas.** São Paulo: Pontes e Editoras da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VADE MECUM. **Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes.** 12. ed. Atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no Direito: linguagem forense.** Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ANÁLISE PALEOGRÁFICA DO MANUSCRITO A CARTA DA RAINHA MARIANA VITÓRIA DE BOURBON – SÉCULO XVIII

Ivanete Maria de JESUS
Universidade Federal de Mato Grosso/MeEL
Luci Terezinha Kroetz Fernandes MASO
Universidade Federal de Mato Grosso/MeEL

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise paleográfica do manuscrito *A Carta* da Rainha Mariana Vitória de Bourbon. Inicia-se com a transcrição de uma das muitas cartas que compõem o acervo do arquivo público de Mato Grosso – APMT. A saber, o manuscrito selecionado para essa análise possui apenas um fólio recto (r), em que consta uma Carta da Rainha Mariana Vitória de Bourbon direcionada a Antônio Rolim de Moura, datada de 08 de agosto de 1758, Carta Régia de teor administrativo. O texto desenvolver-se-á na perspectiva filológica, através da edição fac-similar e semidiplomática, de acordo com Spina (1994); Santiago-Almeida (2009) e Cambraia (2005). Como também, a função transcendente que permeia todo o estudo histórico em que o manuscrito a *Carta* foi produzido, ou seja, relativo aos aspectos sócio-históricos. Cabe ressaltar, que um filólogo possui em suas mãos um grande leque de possibilidades ao analisar e transcrever um texto. Porém, faz-se necessário a obrigação de definir de imediato os critérios de edição, princípios e normas, que serão adotadas no percorrer do seu trabalho, pois o resultado dependerá desses critérios, para alcançar seus objetivos no estudo de um determinado texto. A conclusão desse trabalho contribuirá com a preservação do patrimônio público de Mato Grosso, ao restituir um texto a sua forma genuína é torna-lo acessível a um número maior de leitores, a quem possa interessar-se, além de trazer a tona um inegável bem histórico do território brasileiro do século XVIII.
PALAVRAS-CHAVE: estudos filológicos; paleografia; manuscrito.

ABSTRACT: This work aims to present the paleographic analysis of the manuscript "*The Charter of Queen Mariana Victory of Bourbon*". It starts with the transcription of one of the many letters that make up the collection of the public file of Mato Grosso - APMT. Namely, the selected manuscript for this analysis has only a right folio (r), which contains a Charter of Queen Mariana Bourbon Victory directed to Antonio Rolim de Moura, dated August 8, 1758, Royal Charter of administrative content. The text will be developed in philological perspective, through the facsimile semi diplomatic and editing in accordance with Spina (1994); Santiago-Almeida (2009); Batiste (2005). As well as the transcendent function that permeates all historical study in the manuscript the Charter was produced, it is on the socio-historical aspects. It is noteworthy that a philologist has his hands on a wide range of possibilities to analyze and transcribe a text. However, it is necessary the obligation to define the criteria for immediate editing, principles and rules to be adopted in the progress of their work because the result will depend on these criteria, to achieve their goals in the study of a given text. The conclusion of this work will contribute to the preservation of public property of Mato Grosso, to repay a text to their genuine way is to make it accessible to a larger readership, to whom it may concern up, and bring up an undeniable good history of Brazil eighteenth century.
KEYWORDS: philologic studies; paleography; manuscript.

1 Introdução

A filologia surgiu desde a Grécia Antiga, a princípio foi abordada como comentário de textos, sendo assim, o seu nascimento, mas, a partir do ano de 322 a 149 a. C. com a vinda de vários eruditos, denominados bibliotecários da biblioteca de Alexandria, com seus 490 mil volumes e os 43 mil colocados no Museu *Serapeum*, contíguo à biblioteca, tornou-se o maior centro da cultura helênica na Antiguidade.

No entanto, são várias as acepções definidas a filologia, segundo Spina (1994, p. 82) filologia é a "ciência que se concentra no texto, sem o qual não subsiste, já que o texto é sua razão de ser"; no Dicionário Houaiss (2001: verbete *filologia*) dentre um dos significados para essa palavra é o "estudo das sociedades e civilizações antigas através de documentos e textos legados por elas, privilegiando a língua escrita e literária como fonte de estudos".

Na concepção de Cambraia (2005, p.15) o termo filologia é "polissêmico" desde a Grécia Antiga, origina-se do vocábulo grego, composto de um radical vinculado ao verbo "amar" e de um radical relacionado do substantivo "palavra", ou seja, "amor à palavra". Para Melo (1971 apud ANDRADE, SANTIAGO-ALMEIDA, BARONAS, 2012, p. 13) a "Filologia se preocupa com a fixação do texto fidedigno, sua explicação e com comentários de vária natureza que lhe atribuirão o sentido exato".

Sendo assim, são inúmeras as definições sobre filologia, logo, é necessário que o filólogo defina seus critérios de edição, princípios e normas, que serão adotadas no percorrer do seu trabalho, pois o resultado dependerá desses critérios, para alcançar seus objetivos no estudo de um determinado texto.

Nesse âmbito, o texto *A carta* da Rainha Mariana Vitória de Bourbon, desenvolver-se-á na perspectiva filológica, teórico-metodológica, que posteriormente será apresentada no decorrer deste estudo, através de uma edição fac-similar e semidiplomática.

2 Apresentação do *corpus*

A autora do Manuscrito *Mariana Vitória de Bourbon* nasceu em Madrid, 31 de março 1718, faleceu em Lisboa no ano de 1781. Foi à rainha consorte de D. José I de Bragança (José Francisco António Inácio Norberto Agostinho de Bragança), rei de Portugal. Era filha do rei Filipe V de Espanha e de sua segunda esposa, Isabel de Parma. Devido à enfermidade do marido assinava por ele as correspondências e, após o seu falecimento em 1776, governou Portugal. O Manuscrito datado de 08 de agosto de 1758 apresentava-se a Carta Régia de teor administrativo.

A carta de 1758 trata exclusivamente da decisão da Rainha em retirar os Missionários da capitania do Mato Grosso. Dom Antonio Rolim de Moura recebe uma ordem Regia para fazer valer a política iluminista deflagrada pelo Marques de Pombal através do Directório as leis de civilização - sob a influência do iluminismo - dos povos indígenas foi deflagrada.

A missão de D. Antonio Rolim de Moura na colônia, consistia em fundar a capital da capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade, na margem oriental do rio Guaporé, fundou a missão jesuíta Santana, a primeira missão jesuítica em terras mato-grossenses, legislou sobre a concessão de sesmarias, tratou de política indigenista deflagrando guerra aos índios Paiaguás e proteção aos índios Paresi, considerados mansos, investiu na demarcação da fronteira a oeste da colônia.

Dentre as obrigações políticas atribuídas a Antônio Rolim de Moura sob a administração de Pombal, também estão postos os laços de afeto e reconhecimento do governador dos feitos políticos com o missionário jesuíta Agostinho Lourenço, desde sua

atuação na escolha do lugar de fundação da aldeia de Santana, localizada na Chapada dos Guimarães, no distrito do Cuiabá, até a difícil tarefa de cuidar de um local que estrategicamente foi pensado como Vila capital. Juntos, tiveram que trabalhar para atender à instituição de missões na Capitania de Mato Grosso, item posto nas instruções da rainha de Portugal. Mas, do posto acima, soube-se que Rolim de Moura referiu-se deveras insatisfeito com a obra de Pombal, no trato da política de expulsar de Mato Grosso o padre do governo da aldeia de São José.

Nesses dados históricos, possibilita conhecer as questões sócio-históricas que permeiam o manuscrito e a intencionalidade presente neste material, riquíssimo de detalhes.

3 Abordagem teórico-metodológica

Editar um texto consiste em reproduzi-lo, são quatro as formas de reprodução de um texto: reprodução mecânica ou fac-similar; diplomática; semidiplomática ou diplomático-interpretativa e texto crítico, segundo Spina (1994). O estudo filológico do manuscrito *A carta* da Rainha Mariana Vitória de Bourbon, desenvolveu-se em edição fac-similar e semidiplomática.

A edição Fac-similar é a que se faz por procedimentos mecânicos, através da fotografia, fototipia, da xerografia; reproduz com muita fidelidade as características do original: o formato, o papel, as ilustrações, as margens e até a cor e o tamanho (SPINA, 1994). E complementa Santiago-Almeida (2009, p. 226-228) quando diz:

> Nesse tipo de reprodução, não há interferência direta do editor. Permite estudo de variada natureza, como histórico, linguístico em todos os níveis – incluindo a pontuação, a ortografia e a acentuação gráfica – o paleográfico, e o de alguns aspectos codicológicos e diplomáticos.

Quanto à edição semidiplomática, Cambraia (2005, p. 95) disserta que neste tipo há um grau médio de mediação, pois, no processo de reprodução do texto, ocorrem modificações para torná-lo mais apreensível [...] "o editor atua de forma mais interventiva, através de operações como desenvolvimento de sinais abreviativos, inserção ou supressão de elementos por conjectura, dentre outras".

O manuscrito selecionado para esta análise possui apenas um fólio recto (r), em que consta uma Carta da Rainha Mariana Vitória de Bourbon direcionada a Antônio Rolim de Moura, datada de 08 de agosto de 1758, Carta Régia de teor administrativo.

A princípio foi feito uma leitura prévia, propiciada pela digitalização do manuscrito, para posteriormente adequá-lo as normas de edição semidiplomáticas, as quais levaram em considerações diversas etapas: i) contexto histórico do documento; ii) datação e autoria; iii) originalidade; iv) análise paleográfica; v) critérios de edição.

Em sequência, a apresentação do *Corpus* e a sua transcrição, respeitando as normas estabelecidas por uma edição semidiplomáticas. Os critérios de análise foram desenvolvidos no decorrer da transcrição.

Identificação	APMT
Assunto	Ordem da Rainha ao Governador Antonio Rolim de Moura para retirar os missionários da Capitania de Mato Grosso.
Local e data	Belém, 08/08/1758.
Assinatura	Idiógrafo.

Dom Antonio Rolim de Moura, Governador, e Capitaõ Ge=
neral das Capitanias do Cuyabá, e Matto Grosso, Amigo EuElRey
vos invio muito saudar Pertencendo me como Governador, e Perpetuo Ad=
ministrador, que sou do Mestrado, e Cavallaria das Ordens Militares
aprovimento das Igrejas erectas, e que se erigirem nesse Estado Etendo
certa informaçaõ de que nelle há grande numero deClerigos Seculares,
que fazem cessar o motivo das, dispensas concedidas pelos summos
Pontifices aos Senhores Reys meus Predecessores, para que osRegula=
res pudessem exercitar o officio de curas, administrando os
Sacramentos aos Indios, somente em quanto naõ houvesse o nu=
mero, que hoje há naõ só sufficiente, mas sepor abundante de Clerigos
capazes de exercitarem aquelle ministério: Houve por bem mandar
expedir a carta firmada pela minha Real Maõ, que será com =
esta, ao Bispo dessa Diocese, para que mandando recolher
aos seus Claustros osReligiozos daCompanhia de Iesus, que estaõ
exercitando como Parochos debaixo do nome deMissionarios nas-
Aldeas, e rezidencias da mesma Diocese, que deveis exigir em Villas,
e Lugares; estabelecesse em cada hú*m*a delas hú*m*a Vigairaria servida
por hum sacerdote secular com competente congrua o que mepare=
ceu participar vos, para que na certeza do que tenho rexoluto ao =
dito respeito, assistaes ao mesmo Bispo com todo o auxilio Ci=
vil, eMilitar, que elle vos requerer, em todas quantas vezes vos=
for por elle pedido, na conformidade da minha dita Carta, â cuja
copia, indo assinada por Thome Ioachim daCosta Corte Real, do =
meu Conselho, e Secretario deEstado dos Negocios daMarinha,
Dominios Vltramarinos, se dará tanto credito, como do mesmo ori
ginal. Escripta emBelem a oito de Agosto de mil sette centos,
cincoenta, eoito.
<Raynha>
Para Dom Antonio
Rolim deMoura.
vnicav*ia*

Os critérios de edição semidiplomática apresentados nessa transcrição seguiram os seguintes itens: as linhas foram enumeradas de cinco em cinco; manteve-se a ortografia tal qual o original; as letras maiúsculas e minúsculas, a pontuação e a acentuação mantiveram-se como o original; os desdobramentos das abreviaturas foram registrados em itálico as letras suprimidas; quanto ao texto foi alinhado à esquerda; assinatura se apresenta entre diples e mantiveram-se as não fronteiras entre as palavras.

4 Paleografia

"[...] a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e o lugar em que foi escrito o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento" (ACIOLI, 1994, p. 5 apud ANDRADE, E. A.; BARONAS, R. L.; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M, 2012, p. 357).

Para Cambraia (2005, p. 23) é definida de forma bastante básica, como o *estudo das escritas antigas,* modernamente apresenta finalidade tanto teórica quanto pragmática. Teórica porque expressa a "preocupação de em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas da escrita"; já a finalidade pragmática evidencia-se na

"capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita", além de interpretarem adequadamente as escritas do passado.

No século XVII, o jesuíta Daniel Van Papenbroeck (1628-1714) em viagem pela Europa, teria constatado a existência de muitos documentos falsos, o que teria levado a escrever a obra *Propylaeum Antiquarium circa Veri ac Falsi Discrimen en Vetustis Membranis* (Antuérpia, 1675), que tinha como finalidade, apresentar critérios para discernir a autenticidade de documentos através da análise da escrita.

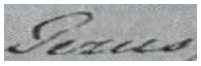
A paleografia é de suma importância para o crítico textual para fixar a forma genuína de um texto, ser capaz de decodificar a escrita em que seus testemunhos estão lavrados. Cambraia (2005, p. 24) afirma que é muito comum, aliás, existirem edições de texto que apresentam falhas decorrentes de equívoco na leitura do modelo por parte do editor.

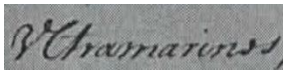
4.1 Comentários paleográficos

4.1.1 Tipos de letras

O manuscrito "A carta da Rainha Mariana Vitória de Bourbon a Dom Antônio Rolim de Moura", editado aqui sob a forma fac-similar e semidiplomática, possui a escrita humanista, com tipo de letras cursivas, caracterizadas por serem corridas, sem descanso da mão. Registra a ocorrência de letras ramistas, assim chamadas em razão do nome do humanista e filólogo francês Petrus Ramus, ou Pierre de la Ramée (1515-1572), que as propôs em razão de "os escribas da Idade Média , tanto quanto os latinos, não distinguirem o I e J e V e U" (Higounet, 2003, p. 105).

Letra ramista, como em:

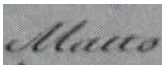
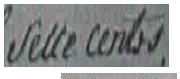
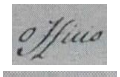
 <Iesus>(1r-15)  <Ioachim> (1r-24)

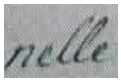
 <Vltramarinos> (1r-26)  <vnicavia> (1r-32)

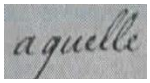
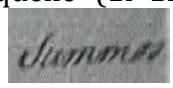
4.1.2 Características que atestam o período pseudoetimológico

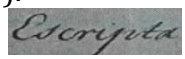
O período pseudoetimológico se inicia no século XVI indo até 1904, quando Gonçalves Viana publica a *Ortografia nacional.* É influenciado pelo Renascimento, com a redescoberta dos escritores clássicos gregos e romanos e leva a escrita a submeter-se à influência etimológica, capitaneada pelos pseudoetimologistas que, retornando à origem do vocábulo em latim, restabeleceram letras há muito em desuso. Nesse período, conviveram "várias ortografias, dado que a etimologia [...] era uma ciência que dependia, em grande parte, da fantasia de cada escritor", segundo Coutinho (1976, p. 71). Sendo assim, o manuscrito em Análise trata-se do período pseudoetimológico, e citaremos várias ocorrências ortográficas relacionadas a esse período.

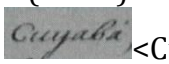
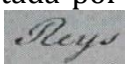
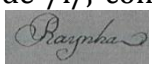
Consoantes dobradas**,** como em:

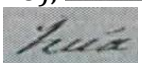
 <Matto>(1r-2);  <settecentos>(1r-27);  <officio>(1r-9);

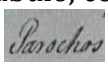
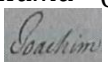
 <sufficiente>(1r-11);  <Cavallaria>(1r-4);  <nelle>(1r-6);

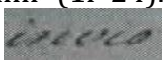
 <aquelle>(1r-12);  <Villas>(1r-17);  <dellas>(1r-18);  <elle>(1r-22);  <summos> (1r-7).

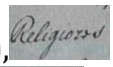
Encontros consonantais com /pt/, como em  <Escripta> (1r-27).

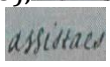
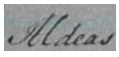
A semivogal é representada por **/y/**, em lugar de /i/, como em: <Cuyabá> (1r-2);  <Rey> (1r-2);  <Reys> (1r-8);  <Raynha> (1r-29).

Uso do /h/ em início do vocábulo, como em:  <húma> (1r-18).

Dígrafo com /ch/, como em:  <Parochos>(1r-16),  <Iochim>(1r-24).

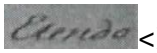
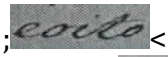
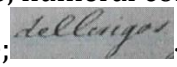
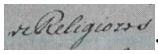
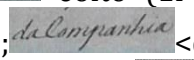
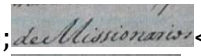
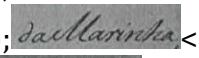
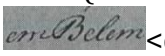
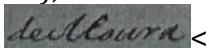
Traços da oralidade trocam-se nos vocábulos, o /e/ por /i/, como em:  <invio> (1r-3).

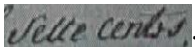
Uso de **/s/** por /z/, como em:  <rezidencias>(1r-18),  <Religiozos>(1r-15)

Uso do /e/ como semivogal, ao invés de /i/ em:  <assistaes>(1r-21),  <Aldeas>(1r-18).

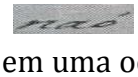
4.1.3 Não existências de fronteiras entre as palavras

Como característica, a escrita humanista cursiva apresenta ligações entre palavras, na maioria dos casos como veremos no manuscrito em análise trata-se de substantivos, com exceção de algumas palavras que são verbo, adjetivo, numeral como em:

<Etendo>(1r-5); <eoito>(1r-28>; <deClerigos>(1r-6); <osReligiozos>(1r-15); <daCompanhia>(1r-15); <deMissionarios>(1r-16); <deEstado>(1r-25); <daMarinha> (1r-25); <emBelem>(1r-27); <deMoura>(1r-31).

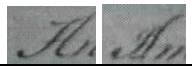
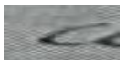
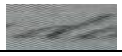
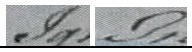
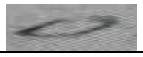
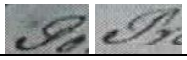
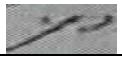
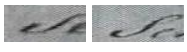
Porém, constata-se somente uma ocorrência de grafia de palavras com separação de elementos entre si, como em: <sette centos> (1r-27), que também foi usual até o século XIX.

4.1.4 Sinais de acentuação e pontuação

Observa-se na pontuação o uso de vírgula, dois pontos, ponto final, hífen simples e hífen duplo para separar as sílabas ou marcar final de linha. Na acentuação para marcar a nasalidade utilizou o acento til **(~)** em formato de vírgula **(’)** como em:  <Capitaõ> (1r-1),  <naõ> (1r-11),  <Maõ> (1r-13),  <estaõ> (1r-15). Somente em uma ocorrência utilizou o acento circunflexo (^) como em:  <**â**> (1r-23), usado com valor do acento diacrítico grave, os demais acentos foram usados de acordo com o usual atualmente.

4.1.5 Grafemas maiúsculos e minúsculos

Foram retirados do *corpus* em análise, alguns grafemas maiúsculos e minúsculos, em ordem alfabética, apenas a título de amostragem, não sendo considerada a posição inicial, medial ou final de vocábulo.

Maiúsculas	Minúsculas	Transcrição
		**A - a**
		**B**
		**C**
		**D - d**
		**E - e**
		**G – g**
		**H - h**
		**I - i**
		**M – m**
		**N - n**
		**O - o**
		**P – p**
		**R – r**
		**S – s**
		**T - t**

Considerações finais

Neste estudo apresentado, procurou-se mostrar que o objetivo maior de uma edição consiste em restituir um texto, tanto quanto possível, à sua forma genuína. Assim, o

conhecimento da língua e da época em que o texto foi escrito, transforma-se em exigência preliminar. Nem se conseguiria, sem o recurso às principais disciplinas auxiliares, como a codicologia e a paleografia, propiciaram o entendimento do valor e o sentido de um texto.

A função do filólogo e do crítico textual deve ser o papel de restituir o documento, manuscrito ou impresso, à sua forma genuína, de maneira a preservar, no seu trabalho de edição, a vontade última do autor, efetuando, para isso, análises, das quais, a paleografia, neste caso, preparando o texto a ser publicado, conforme Andrade (2010).

Enfim, o trabalho apresentado neste artigo, tem como intuito mostrar o manuscrito *A Carta*, alguns recursos paleográficos, para maior compreensão desse manuscrito, possibilitando a outros pesquisadores aprofundarem seus estudos a partir dessa pequena amostra.

Nesse sentido, as palavras de Fiorin (2011 apud *et al* ANDRADE, 2012,p.11) que diz "O manuscrito não é, [...] Essa fina análise tem o objetivo de contribuir para o estudo do funcionamento sociopolítico do Português brasileiro no período colonial".

Referências

ANDRADE, E. A.; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M.; BARONAS, R. L. **Plano de Guerra da Capitania de Matto Grosso.** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

ANDRADE, E. A. Cotejo de manuscritos do XIX. **Caligrama,** Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 161-187, 2010.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CANOVA, L. **Antônio Rolim de Moura e as representações da paisagem no interior da colônia portuguesa na América (1751-1764).** 2011. 319f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **Antonio Rolim de Moura: um ilustrado na capitania de Mato Grosso.** Coletâneas do Nosso Tempo, Rondonópolis-MT, v. VII, n. 8, 2008. Disponível em <htpp//www.scholar.google.com.br/scholar?espv=210> Acesso em 16 de dez. de 2013.

_____. As representações de Antonio Rolim de Moura sobre a paisagem no interior da América Portuguesa no século XVIII. **Revista Crítica Histórica.** Ano I, n. 2, 2010. Disponível em <scholar.google.com.br/scholar?q=revista+critica+histórica&btnG> Acesso em 16 de dez. de 2013.

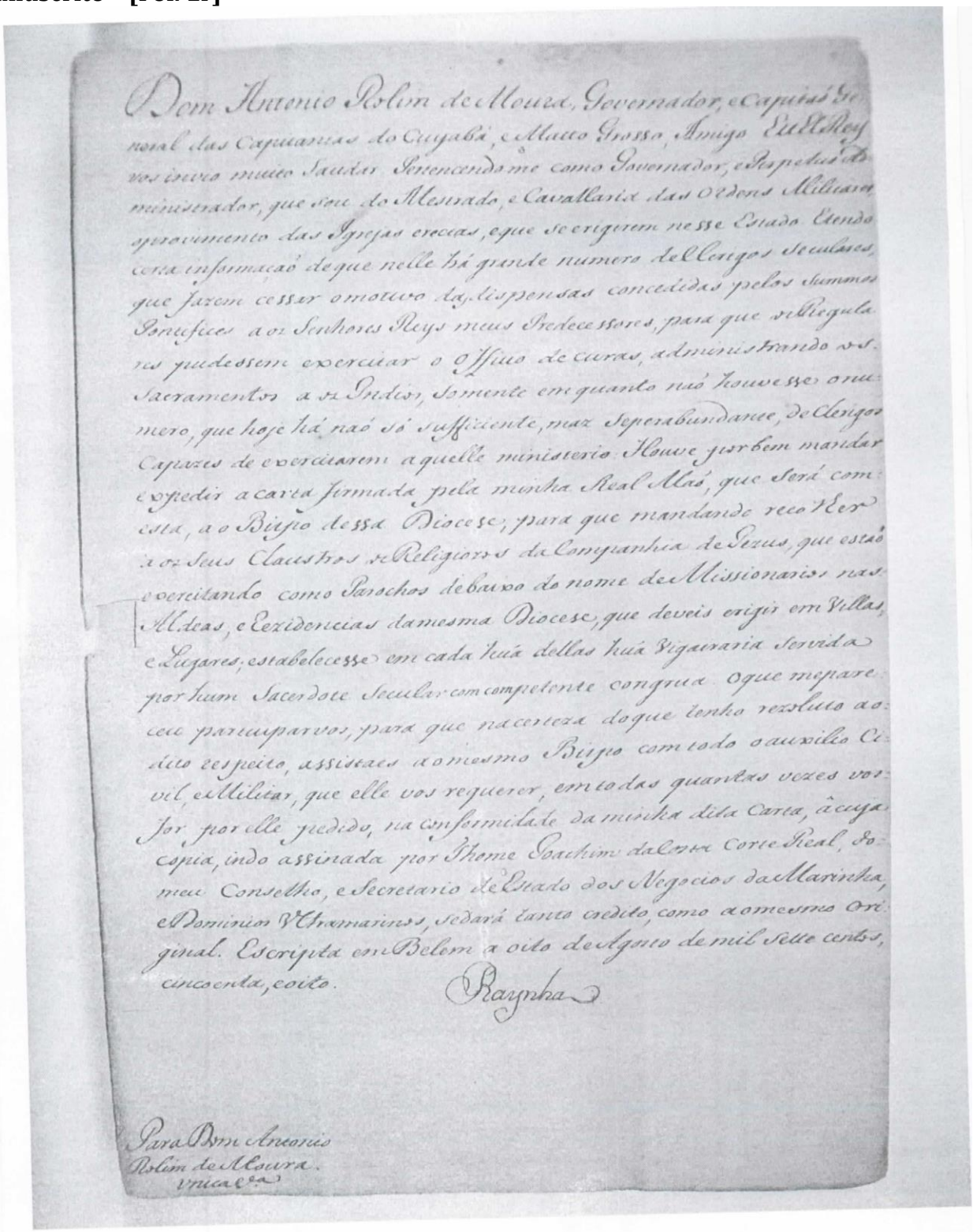
FLEXOR, M. H. O. **Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX.** São Paulo: Secretaria da cultura: Coordenadoria de Atividades Culturais, Departamento de Artes e Ciências Humanas – Divisão de Arquivo do Estado (DAE), 1979.

SOUZA, L. de M. Aspectos da historiografia da cultura sobre o Brasil Colonial. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SPINA, S. **Introdução à Edótica.** 1e 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1977, 1994.

Anexo

Manuscrito – [Fól. 1r]



Dom Antonio Rolim de Moura, Governador, e Capitão Ge-
neral das Capitanias do Cuyabá, e Matto Grosso, Amigo Eu ElRey
vos envio muito Saudar. Sendo-me como Governador, e Perpetuo Ad-
ministrador, que sou do Mestrado, e Cavallaria das Ordens Militares
provimento das Igrejas erectas, e que se erigirem nesse Estado. Tendo
certa informação de que nelle há grande numero de Clerigos Seculares,
que fazem cessar o motivo das dispensas concedidas pelos Summos
Pontifices aos Senhores Reys meus Predecessores, para que os Regula-
res pudessem exercitar o Officio de Curas, administrando os
Sacramentos aos Indios, somente em quanto não houvesse o nu-
mero, que hoje há não só sufficiente, mas superabundante, de Clerigos
Capazes de exercitarem aquelle ministerio. Hei por bem mandar
expedir a carta firmada pela minha Real Mão, que será com-
esta, ao Bispo dessa Diocese; para que mandando recolher
aos seus Claustros os Religiosos da Companhia de Jesus, que estão
exercitando como Parochos debaixo do nome de Missionarios nas
Aldeas, e Residencias damesma Diocese, que deveis erigir em Villas,
e Lugares, estabelecesse em cada huã dellas huã Vigayraria servida
por hum Sacerdote Secular com competente congrua. O que mepare-
ceu participarvos, para que nacerteza doque tenho resolvido a
dito respeito, assistaes ao mesmo Bispo com todo o auxilio Ci-
vil, e Militar, que elle vos requerer, em todas quantas vezes vos
for por elle pedido, na conformidade da minha dita Carta, â cuya
copia, indo assinada por Thome Joachim da Costa Corte Real, do
meu Conselho, e Secretario de Estado dos Negocios da Marinha,
e Dominios Ultramarinos, se dará tanto credito, como ao mesmo ori-
ginal. Escripta em Belem a oito de Agosto de mil sette centos,
cincoenta, e oito.

Raynha

Para Bispo Arcenario
Rolim de Moura.
Vniaes

A RELAÇÃO DA CRIANÇA E O LIVRO: PRÁTICAS DO PIBID NO CMEI TARSILA DO AMARAL

Bruna dos Santos EVANGELISTA
Josiane Cristina KOLBOW
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma análise das práticas pedagógicas realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES Subprojeto Pedagogia. O projeto proporciona atividades que promovem o aprendizado mútuo, tanto por parte dos alunos da instituição como dos pibidianos da UNEMAT, visando uma formação de qualidade para os futuros docentes, o que consequentemente promove a melhoria na educação básica. As atividades realizadas dentro das instituições parceiras contribuem para a articulação entre teoria e prática, dessa forma, proporciona aos bolsistas a participação efetiva em ações, experiências metodológicas e práticas pedagógicas diferenciadas dentro do contexto escolar. Uma das atividades realizadas na educação infantil é a contação de histórias, essa prática tem sido muito enriquecedora, pois é por intermédio dela que a criança amplia seu vocabulário, desperta a curiosidade e apreende a realidade, já que a literatura é a melhor forma de transmitir a nossa herança cultural à criança pequena. Compreende-se, porém, que as crianças têm recebido pouco estímulo quando o assunto é leitura, A maioria não tem nenhum contato com livros em suas casas, cabendo a escola fazer essa mediação. Com base nas experiências vivenciadas no CMEI Tarsila do Amaral, durante esse ano, buscou-se analisar qual a relação da criança pequena com o livro; as dificuldades de fazer essa mediação em uma sociedade imediatista e tecnológica; os entraves pedagógicos; e as formas de superação encontradas durante o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual utilizamos para embasamento teórico Coelho (2000), Zilberman (2003), Bettelheim (1991) e Abramovich (1995), e observação participante. Os resultados parciais obtidos nos revelam que as práticas de leitura em sala são de extrema importância para a formação do leitor, A literatura deve ser utilizada para além da didática, contemplando a leitura deleite que propicie à criança uma aproximação com o universo literário e a cultura letrada.
PALAVRAS-CHAVE: livro; literatura; criança.

ABSTRACT: This work presents an analysis of the pedagogical practices achieved by the Scholarship Institutional Program of Initiation to Teaching PIBID/CAPES, Pedagogy Subproject. This project provides activities that promote the mutual learning, both to the students from the institution and the PIBID's teachers, who are academics at UNEMAT, seeking for a qualified preparation to the future professors, consequently guaranteeing the progress in basic education. The activities carried out inside the partner institutions, contribute to the articulation between theory and practice, this way, offer to the scholarship students the effective participation in action, methodological experiences and diversified pedagogical practices, within the educational context. One of the activities that took place in childhood education was the storytelling. This practice has been very rewarding, because it's a mean for children to improve the vocabulary and arouse the curiosity and comprehend the reality, once literature is the best way to communicate our cultural heritage to the young children. However, it is noticed that children has been receiving few stimulus in reading, considering that children have no contact with books at their home, leading to the school the responsibility for that mediation. Based on the experiences lived in the Municipal Center of

Childhood Education Tarsila do Amaral this year, we looked for analyzing what is the relation between young children and books, the difficult to make this mediation in an immediate and technological society, the pedagogic obstacles and the ways to surpass it that are found in the process of teaching/learning. Our research was qualitative and based on the studies of Coelho (2000), Zilberman (2003), Bettelheim (1991) and Abramovich (1995), besides a participant observation. The preliminary results obtained can show to us that reading practices conducted in classroom have an enormous importance to the reader's education and that literature must be used in addiction to didacticism, involving the pleasurable reading, which provides children with an approach to the literary world and the lettered culture.
KEYWORDS: books; literature; children.

1 Introdução

A literatura é um dos recursos mais utilizados na educação infantil como forma de promover a interação social dos alunos e compartilhar diferentes conhecimentos, A escolha do livro adequado proporciona à criança uma atividade prazerosa e também uma aprendizagem significativa. A contação de histórias é uma atividade interdisciplinar, pois através dela a criança apreende a realidade, desperta a curiosidade e amplia seu vocabulário.

Além disso, a leitura precede a escrita, portanto, contar histórias para crianças pequenas é o primeiro passo para que ela desperte o gosto pela leitura e, consequentemente, a auxilie no processo de escrita, Sabe-se também que a primeira leitura feita pela criança pequena é tátil e visual, por isso é de suma importância que a criança possa manusear o livro e que nele contenham imagens que despertem o interesse dela pela história.

Analisamos durante o ano de 2015, por meio do PIBID, como se deu a interação dos alunos de pré-escola com o livro e a literatura. Durante esse período organizamos rodas de conversas estimulando-os a recontarem as histórias e a manipular o material. As atividades tinham como finalidade reconhecer a importância da literatura infantil como fomento na formação de um leitor crítico.

A criança está inserida em um mundo letrado, por isso é natural para ela ter contato desde cedo com as letras, não se trata, porém de realizar um trabalho de pré-alfabetização e sim de instigá-la a desvelar o mundo através da contação de histórias. As histórias contadas devem ser repetidas para que elas possam apreender melhor, em geral as próprias crianças pedem para que sejam recontadas pelas educadoras, o que demonstra o interesse e a apreciação da criança.

As histórias podem e devem ser contadas de diversas formas utilizando fantoches, dramatizando, permitindo a interferência dos alunos, porém toda atividade deve ter objetivo, não pode acontecer de maneira espontaneísta, visando à formação do pequeno leitor como futuro escritor, Optou-se por trabalhar com vários tipos de livros, o livro sonoro, o livro-imagem, o livro em 3D e assim por diante, dessa forma, o material passou a ser visto como brinquedo para as crianças.

2 Literatura infantil

No final do século XVII surgem os primeiros livros produzidos para as crianças, antes disso não havia literatura infantil, pois não existia a concepção de infância, nem distinção entre o universo da criança e o do adulto. A raiz da literatura são os mitos, que eram transmitidos através da oralidade, e ultrapassam gerações até os dias de hoje. Não se sabe ao certo a origem dos contos de fada, mas segundo Góes (1991), as famílias se reuniam para

contar essas histórias que tinham um papel pedagógico; como adultos e crianças compartilhavam os mesmos espaços, algumas histórias, com o decorrer do tempo, passaram a ser mais apreciadas pelos pequenos.

Segundo Zilberman (2003), com a constituição do modelo familiar burguês quando a criança começa a receber uma atenção especial, criam-se laços amorosos e valorização da infância, que passa a ser vista como um período diferente. Surge, portanto, a necessidade de educar a criança de outro modo, a escola nesse momento histórico é reformada e inicia-se um processo de desmembramento entre a literatura para adultos e a literatura para crianças.

O surgimento da literatura infantil confunde-se com a invenção do livro, uma vez que, é nesse período que a produção literária se intensifica, porém segundo Góes (1991), as fábulas, lendas e contos que conhecemos hoje como infantis, foram inicialmente escritos para adultos, e depois foram aceitos pelas crianças, sendo assim, a literatura infantil é a posteriori, ou seja, foi a própria criança que decidiu se aquela história lhe era agradável ou não.

A literatura infantil tem um caráter marcantemente pedagógico, desde os clássicos contos de fadas europeus, que em geral tinham um principio moralizador cunhado nos valores cristãos e burgueses daquela época, e posteriormente os textos escritos por pedagogos e professores com o intuito explicitamente educativo. Segundo Zilberman (2003), esse estigma de leitura instrutiva trouxe prejuízos para a literatura infantil, já que, "não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença desse objeto didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança".

Busca-se na atualidade romper com esse estigma de literatura puramente instrutiva, possibilitando a criança o contato com uma leitura prazerosa e significativa, nesse sentido, o livro para a criança deve ter uma linguagem simples que a auxilie na compreensão de mundo. Bettelheim (2002, p. 5) afirma que:

> A ideia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessavazia quando as estórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas. A pior característica destes livros infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento.

As instituições de educação infantil compreendem que a inserção da literatura é de extrema importância, pois além de enriquecer a imaginação da criança, permite que ela compreenda aspectos da realidade de maneira sutil e prazerosa, isso se dá porque a linguagem utilizada nas histórias infantis é facilmente entendida, por isso, deve-se respeitar também o vocabulário dos alunos. A literatura é um dos modos mais eficazes de compartilhar conhecimentos na educação infantil devido a sua interdisciplinaridade. Sobre isso, Abramovich (1997, p. 17) discorre da seguinte forma:

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Dessa forma, a contação de histórias na educação infantil deve ser vista como uma atividade potencializadora do conhecimento. O texto literário não pode ser escolhido aleatoriamente, não se trata de uma atividade livre sem planejamento, mas de um momento de interação professor/aluno, criança/livro. A literatura na educação infantil deve cumprir

seu papel humanizador e transformador, para isso é necessário não apenas ler, mas dar voz ao aluno para que ele possa interagir com o texto. Coelho (2000, p. 15) analisa:

> A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

No caso da educação infantil, em que a criança pequena é iletrada, depende do professor ser mediador entre ela e o texto, desse modo, a entonação da voz, a postura e as intervenções realizadas por ele dão um outro sentido à leitura. Incentivar as crianças a dialogarem com os personagens, recontarem a história e criarem as suas próprias eleva o nível de compreensão e resignificam o papel da literatura dentro de sala. Além disso, todas as atividades na educação infantil estão intrinsecamente ligadas a afetividade. O contato do aluno com o professor e o material apresentado fará com que a criança sinta-se protagonista no contexto escolar, logo, antes de iniciar a leitura sugere-se que o livro possa ser manuseado, pois essa é a primeira leitura que o aluno fará, a leitura tátil e a leitura das imagens. O livro é visto como o livro-brinquedo, o prazer e encantamento proporcionado à criança é que lhe permitirá tomar gosto pela leitura, e abrirá os caminhos da alfabetização futura.

3 A relação da criança e o livro: a experiência no CMEI Tarsila do Amaral

A escola é um espaço de socialização e interação social, ou seja, desempenha um importante papel na formação da criança. Freire (1989, p. 16) discorre que "o isolamento não personaliza porque não socializa". É nessa perspectiva que as instituições de educação infantil estão trabalhando na atualidade, compreendendo as necessidades das crianças que precisam conviver com outras, de forma que durante a interação possa desenvolver potencialidades diversas. O Ministério da Educação e Desporto/Secretária da Educação Fundamental (BRASIL, 1998, p. 13) destaca:

> O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

As experiências aqui relatadas são de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, isto é, que acabaram de sair da creche, lugar onde suas relações com a literatura infantil eram diferentes das que hoje com ela começam a estabelecer.

Até o início do ano letivo, por exemplo, não sabiam ainda manusear os livros, chegando mesmo a rasgá-los e a jogá-los pela sala, nem tinham desenvolvido o prazer pela leitura de obras literárias, uma vez que, por conta da longa jornada de trabalho dos pais e da própria falta de convivência desses pais com o mundo literário, acabam deixando-as horas "aos cuidados" da televisão e outros aparelhos tecnológicos, demonstrando dificuldade de atribuir sentido às imagens existentes nos materiais.

Tendo em vista tal problemática, a professora da sala viu a necessidade de mudar a dinâmica em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil, o que a fez dialogar mais com as crianças sobre a importância do cuidado com o livro e a criar rodas de conversa sobre as histórias por ela contadas.

Dessa maneira, com o intuito de aproximar família e escola, é que se concebe o Projeto Mundo Mágico, em que as crianças ficam incumbidas de levar um livro para casa para que os pais contem as histórias para elas e depois relatam em um caderno como foi a experiência.

Ainda em relação ao Projeto Mundo Mágico, foi possível observar desde os primeiros momentos os seus benefícios, pois as crianças chegavam à escola animadas para compartilhar com as professoras e colegas a experiência de levar um livro para casa, fato que contribuiu para um aprofundamento das relações de convivência na sala. Notou-se também que as crianças passaram a se interessar mais pelos momentos de contação de história na classe.

Buscamos obras que se aproximassem da realidade das crianças, de maneira que elas se reconhecessem através dos personagens das histórias e compreendessem a realidade a sua volta. Zilbermann discorre da seguinte forma sobre a literatura infantil:

> Como procede a literatura infantil? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstancias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sistema de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMANN, 2003, p. 22).

Diante dos resultados positivos, professora e bolsistas resolvem deixar à vontade as crianças para criarem suas próprias dramatizações, fornecendo-lhes para esses momentos materiais diversos, como fantoches, fantasias, ou simplesmente deixando-as livres para o faz-de-conta.

Como consequência, percebe-se hoje que as crianças estão mais criativas e participativas por conseguirem, a partir das histórias com elas compartilhadas, criarem suas encenações, já que a literatura permite às crianças o contato com variados campos do conhecimento, dando-lhes condições de relacioná-los com os acontecimentos cotidianos.

4 Conclusão

A leitura é essencial no processo de aprendizagem da criança, além de possibilitar a familiarização com o mundo letrado, e na formação do leitor crítico, auxilia o aluno no processo de leitura de mundo. Isso acontece porque o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra, uma vez que, os seres humanos primeiro conheceram o mundo, transformaram-no, revelaram-no e apenas posteriormente criaram registros utilizando as palavras, Freire (2011).

Nesse sentido, devemos compreender que a criança deve ser desenvolvida em todas as suas potencialidades, conhecendo o mundo e se reconhecendo como sujeito com capacidade de agir sobre ele. Por isso, o professor tem a função de mediar esse contato do educando com o mundo a fim de proporcionar a ele uma introdução à palavra escrita, caso contrário, a alfabetização se tornará um processo mecânico, que tem como objetivo apenas o lidar com letras e palavras, sem significação algum. Segundo Paulo Freire (1989, p. 11), "a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou a ruptura com a leitura do mundo. Com ela a leitura da palavra foi a leitura da palavra-mundo."

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96) é contundente ao afirmar que na primeira etapa da educação básica, a escola deve proporcionar atividades que desenvolvam o psicomotor, o afetivo, o cognitivo e o social da criança, pois a instituição de ensino infantil

deve ser um complemento da ação da família e da comunidade, é necessário que a criança sinta-se a vontade para desenvolver-se. Para que essas diretrizes façam parte da realidade da escola sabemos que o educador deve ter uma formação sólida e contínua, tendo em vista que estaremos diante de várias crianças, e que nenhuma delas é igual, são crianças diferentes, com repertórios diferentes (MARCELLINO, 1987).

Dessa forma, o projeto contação de histórias buscou integrar as crianças e mostrar a elas que o contato com o livro pode se dar de forma prazerosa, e o estímulo das professoras e das bolsistas fez com que o livro se tornasse o livro-brinquedo. Os resultados parciais nos mostram que o trabalho realizado favoreceu a interação dos alunos entre si e com as educadoras, e também o aproximou do mundo da fantasia. A relevância desse projeto está no fato de que não cessa aqui, mas se trata de um processo continuo que deve ter continuidade no primeiro ciclo do ensino fundamental. A criança que está habituada a manusear o livro, ouvir histórias e recontá-las terá menos dificuldades para assimilar a proposta da escola, uma vez que esse universo literário não é desconhecido para ela.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Spicione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: autores Associados: Cortez, 1989.

_____.; MACEDO, Donaldo. **Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÓES, Lúcia Pimentel. **A introdução à literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1991.

MARCELINNO, Nelson Carvalho. **A pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

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

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

Odilia Alves Gomes SOUZA
Escola Estadual Prof. Djalma Guilherme da Silva
Cezenir Carlos de SIQUEIRA
Escola Estadual Prof. Djalma Guilherme da Silva

RESUMO: Este artigo teve início através de um projeto intitulado Brinquedos e Brincadeiras Desenvolvidas em sala de aula, que está sendo desenvolvido com os alunos da 2ª fase do 1º ciclo vespertino turma B da Escola Estadual Professor Djalma Guilherme da Silva em Sinop MT. Os educados tiveram a iniciativa do projeto pedindo que construíssem brinquedos que se apresentavam em uma atividade do livro didático utilizado em sala de aula, assim nasceu este trabalho, e os alunos junto com a professora construíram os brinquedos com o objetivos de desenvolver a leitura e escrita através da construção de brinquedos e brincadeiras. Usando como metodologia a construção dos brinquedos e brincadeira e trabalhando na interdisciplinaridade com o cuidado de desenvolver todas a habilidade proposta no planejamento, os alunos registram o que foi feito e como foi feito, depois brincam com suas construções utilizando as regras do jogos e brincadeiras com isso todos participam e trocam experiência entre si um ajudando o outro na suas dificuldades. A criança passa a ter o conhecimento do todo não só da brincadeira mas da construção dela tornado mais significativo e prazeroso para ela. Diante desse processo, todas participam com responsabilidade em fazer e fazer bem feito. É um projeto que iniciou no mês de agosto e foi desenvolvido até o fim do ano letivo e os alunos registram tudo em um caderno que no final do projeto levarão para casa juntamente com os brinquedos feitos por eles. Esse trabalho é feito duas vezes por semana sendo construído dois brinquedos ou jogos, e os alunos registram todo o processo em seu caderno de campo. Através desse registro eles desenvolverão a leitura e escrita e aprenderão com prazer desafiando suas próprias capacidades e limites promovendo a interação entre si no desenvolvimento de seu aprendizado. Esse projeto faz com que os alunos interajam entre si construindo o conhecimento com prazer e diversão através do lúdico.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; aprendizagem.

ABSTRACT: This article began by a project titled Toys and Play Developed in the classroom, which is being developed with the students of the 2nd phase of the 1st cycle evening class B at the State School Professor Djalma Guilherme da Silva in Sinop MT where the educated had the Project initiative asking to build a toy that appeared in an activity of the textbook used in class, thus was born this work, students along with teacher built toys. To develop reading and writing goals by building toys and games. Using as methodology the construction of toys and games working in interdisciplinary with care to develop all the skills proposed in planning, students record what was done and how it was done, then play with their buildings using the rules of the games and play with it everyone participates and exchanging experience between them a helping each other in their difficulties. The child acquires the knowledge of the whole not only of the game but the construction made it more meaningful and enjoyable for her. Given this process all participate responsibly in making and doing well. It is a project that beginning in August will be developed by the end of the school year and students record everything in a notebook where at the end of the project had brought home these registration and toys made for them, this work is done twice a week being built two toys or games, students will record the entire process in his field notebook. Through this record they had

developed reading and writing and learn with pleasure challenging their own abilities and limitations promoting interaction among students to develop their learning. This design makes the student interact built knowledge with pleasure and enjoyment through play.
KEYWORDS: reading; writing; learning.

1 Introdução

Ao pensarmos na criança com um ser pensante e sociável, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Trabalhamos a construção de brinquedos com forma de explorar, descobrir novos conhecimentos, aprendendo pela experiência, adquirindo com prazer na prática lúdica. Buscamos desenvolver o aprendizado interagindo com a construção de brinquedo de sucatas, sendo um dos meios de processar e assimilar a construção do conhecimento, mostrando a sua importância para o desenvolvimento da criança, sensibilizando os professores e alunos para a sua prática em sala de aula com a arte de aprender através dos jogos e brincadeiras desenvolvidas na sala de aula. O brinquedo e a brincadeira são de um aspecto muito importante na interação da criança com o outo. E, através do lúdico promove-se uma alfabetização significativa na prática educacional, incorporando o conhecimento. O lúdico provoca maior interesse ao aprendizado além do conhecimento, desenvolvendo a oralidade, pensamento lógico e o sentido. Assim, Goés (2008, p. 37) afirma ainda que:

> (...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Sendo assim, a brincadeira e jogo têm o papel primordial na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, sendo eles apresentados ao aluno como demanda de desafio de aprendizagem, possibilitando a resolução do problema. Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que, de forma lúdica, a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

A interação da criança na construção dos jogos e brincadeiras faz com que ela se emotive e empenhe cada vez mais nas atividades propostas pelo professor. Quando construído pelo aluno, possibilita-lhe criar e recriar novas regras, podendo ser registrado de modo que cada um relate o que participou. Tendo uma participação na prática, a criança se desenvolve criticamente tendo o conhecimento para discutir as regras do jogo, tendo autonomia para registrar o acontecido dando liberdade para propor soluções e resolvê-las.

2 O aprender com prazer através da construção

Ao analisarmos o ato do aprender fazendo, compreendemos que o indivíduo adquire conhecimento consciente e inconscientemente facilitando a aprendizagem. É o processo pelo qual o sujeito adquire informações significativas em seu fazer dando autonomia e independência no seu fazer.

Diante disso, o professor deve apropriar dessa prática para prender o interesse da criança dando-lhe a oportunidade de se expressar e desenvolver sua habilidade usando seu próprio meio.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

O professor, tendo consciência do uso o lúdico como prática pedagógica, infere um sentido a mais nas suas aulas, e os alunos participam com prazer utilizando-se da metodologia apresentada pelo educador. Gonzaga (2009, p. 39), afirma que:

> (...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

O professor deve sempre apresentar desafios aos seus alunos, mas também participar do processo mostrando o caminho a ser seguido, é o que afirma PIAGET:

> A criança só realiza alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e esse traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, ou um interesse, uma pergunta etc.) (PIAGET, 1972, p. 14).

O papel fundamental do educador é ajudar a vencer os desafios de aprendizagem, oferecendo várias possibilidades para que o educando encontre o caminho da aprendizagem, construindo sua visão de mundo, não esquecendo o nível de desenvolvimento de cada criança, tendo o cuidado de incluir a todos nesse processo, pois cada criança criará a sua própria estratégias de acordo com sua possibilidade. De acordo com Maluf:

> A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer atividade que vise proporcionar interação. Porém mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização. Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável. (MALUF, 2008, p. 21)

Sendo assim, a criança não se sente forçada a desenvolver a atividade proposta, pois ela está brincando, dando ao professor suporte para trabalhar as habilidades de desenvolvimento, tornando o fazer pedagógico mais rico e dinâmico o qual favorece a formação da criança.

A criança, ao transformar um objeto em um brinquedo, valoriza o que fez; ao construir um jogo, valoriza o jogo, dando a ela autonomia no desenvolvimento da sua construção.

No entanto, ao brincar ela fantasia, traz para realidade sua imaginação. Segundo Vygotski:

> A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. [...] A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que

> a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VYGOTSKI, 2007, p. 114).

Ao trabalhar com a construção de brinquedos e brincadeira, o professor consegue atingir a todos, mesmo aquele tímido se solta tendo um comprometimento maior no desenvolver da atividade. O professor tem que ter o cuidado em construir um espaço de aprendizagem prazeroso e garantido para que todos alunos participem. Gonzaga (2009, p. 39) aponta:

> (...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

Através da construção de brinquedos e brincadeira o professor consegue avaliar a leitura e escrita do aluno em sua produção textual e também o aluno se auto avalia favorecendo a aprendizagem. Ao registrar suas ideias tanto oral e quanto escrita, as crianças são estimuladas a organizar seus pensamentos de acordo com sua realidade, permitindo a integração de saberes e autonomia. Deste modo, as crianças são estimuladas para fazerem suas produções, utilizando de diferentes estratégias sobre como escrever corretamente. Deixa-se claro que a aprendizagem de conceitos fundamentais foram garantido por meio destas experiências vivenciadas.

3 Metodologia

Partindo da construção de brinquedos e brincadeiras, os alunos registram o que foi feito como foi feito, depois eles brincam com suas construções utilizando as regras do jogos e brincadeiras. A criança passa a ter o conhecimento do todo não só da brincadeira, da construção dela tornada mais significativa e prazerosa para ela. Diante desse processo, todas participam com responsabilidade em fazer e fazer bem feito.

Este projeto iniciou-se no mês de agosto e tem tempo indeterminado, pois irá ser desenvolvido até o fim do ano letivo, período em que serão construídos dois brinquedos ou jogos por semana e os alunos registrarão todo o processo.

Através desse registro, eles desenvolverão a leitura e a escrita que é o objetivo do projeto. Utilizando da construção, conseguimos integrar a todos nas atividades, os alunos participam dando opinião ajudando uns aos outros, utilizamos sucatas para construir os brinquedos e brincadeiras e cada criança constrói seu próprio brinquedo e brincadeira, depois registra no caderno de campo como foi o processo da construção. Brincam, depois registram através de desenho e texto como foi o desenvolvimento das brincadeiras, o que possibilita o desenvolvimento da leitura e escrita.

4 Conclusão

As atividades lúdicas chamam a atenção do aluno evidenciando o seu interesse em participar da aula. Essas experiências possibilitaram perceber a integração dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades linguísticas e suas correlações entre a oralidade e a escrita durante o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética dos alunos.

Observa-se que tivemos uma participação maior das criança, possibilitando o aprender com prazer, permitindo o desenvolvimento com autonomia ao registrar suas experiência no brincar e jogar. A uma integração entre grupos, um ajudando o outro. Diminuindo a indisciplina em sala.

Neste trabalho, fica visível o prazer de estar na escola, é que a escola tem que ser um lugar de unir o aprender com o brincar dando oportunidade de desenvolver o ensino aprendizagem promovendo melhoria na educação.

Referências

GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade.** Campinas, Unicamp, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

KAMII, Constance, DECLARK, Georgia. **A criança e o brinquedo: implicações da teoriade Piaget**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Ana Beatriz Rocha e BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa [online]. 1989, vol. 36.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 7. ed. 2007.

CONVERGÊNCIA DA CEIA: RELAÇÕES ENTRE BARREDO E LEONARDO DA VINCI

Tania Maria G. de A. RAMOS
Adriana Lins PRECIOSO
Universidade do Estado de Mato Grosso/FAPEMAT

RESUMO: Este trabalho é parte das atividades do "Projeto MULTFOR - Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente", e traz resultados parciais da pesquisa "Convergência da ceia: relações entre Barredo e Leonardo da Vinci". Este subprojeto visa inovar no campo da leitura e produção de texto, buscando na arte, uma relação profícua e multidisciplinar, além de investigar o traço que marca a diferença nas obras produzidas em Mato Grosso, com a finalidade de encontrar fios que entrelaçam a produção da cultura desse Estado resgatando obras que desenvolvam o papel de transculturação. Toda vez que se fala em multiletramentos, a arte fica relegada, contudo, ela é um texto, um texto multimodal, onde formas, cores e traços significam e geram sentido. Portanto, além de investigar a produção local, desejamos compará-la com uma produção de tradição e conhecida mundialmente, levando em consideração as questões do letramento de textos multimodais. Sendo assim, de forma específica, para esta pesquisa foram selecionados um afresco da obra Murais da Libertação na Prelazia de São Félix do Araguaia, MT, Brasil (2005) de Cerezo Barredo e Dom Pedro Casaldáliga, com o título "A Ceia Ecológica do Reino" (2001) em comparação com o afresco renascentista "A Última Ceia" de Leonardo da Vinci, pintada em (1495-97). Os estudos sobre a cultura e a arte contemporânea desenvolvidos em Mato Grosso carecem de intervenção. É importante salientar que além da soja, gado e uma natureza exuberante, o Estado tem produção de pesquisa séria e geração de cultura e arte comprometidas com a sua representação cultural, fruto de intenso movimento de migração que se intensifica a cada dia. A transculturação, ou seja, o trânsito entre as culturas pode ser identificado como traço que diferencia o Estado e o faz tão potente em sua área de conhecimento.
PALAVRAS-CHAVE: convergência; letramento; arte religiosa.

ABSTRACT: This paper is part of the activities from " MULTIFOR Project - Multiliteracies and Technology: Training and Teaching Practice" and brings partial results of the research "Supper Convergence: relations between Barredo and Leonardo da Vinci." This sub-project aims to bring some innovation to the field of reading and text production, seeking in art a fruitful and multidisciplinary relationship, and also to investigate the trait that marks the works produced in Mato Grosso, in order to find threads that intertwine the production of culture of this State rescuing works that develop the role of transculturation. Dealing with multiliteracies, art is relegated, however it is a text, a multimodal text where shapes, colors and strokes mean and generate meaning. So, besides investigating local production, we want to compare it to a traditional worldwide known production, considering the literacy issues of multimodal texts. For this survey it was selected a painting of Liberation Murals work in the Prelature of São Félix do Araguaia, Mato Grosso, Brazil (2005), by Cerezo Barredo and Pedro Casaldáliga, entitled "The Ecological Supper of the Kingdom" (2001), compared to the Renaissance painting "The Last Supper", by Leonardo da Vinci, painted in (1495-97). Studies of culture and contemporary art developed in Mato Grosso require intervention. It is important to note that besides soy production cattle breeding and lush nature, the State makes serious research and generates culture and art committed to its cultural representation, resulted from an intense migration movement that intensifies each day.

The transculturation, that is the traffic between cultures, can be identified as a trait that differentiates the State and makes it so powerful in their area of expertise.
KEYWORDS: convergence; literacy; religious art.

O presente artigo tem como proposta apresentar os resultados parciais do subprojeto chamado "Convergência da Ceia: Relações entre Barredo e Leonardo da Vinci". Esta pesquisa é fomentada pelo "PROBIC – Bolsas de Iniciação Científica" e faz parte das atividades do projeto "MULTFOR – Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente", iniciado em 2013/2. O objetivo desta pesquisa é estudar textos pictóricos e poéticos contemporâneos produzidos em Mato Grosso e que apresentem elementos individuais, os quais articulem o diálogo entre as artes, por meio da afirmação local e preservação do cânone.

A história descreve a trajetória do ensino brasileiro, suas metodologias e o material de apoio utilizados. As cartilhas escolares impressas eram empregadas para leitura e escrita concomitantemente, além do caderno de caligrafia. A prática da soletração, entoações do ABC, a leitura e suas práticas foram se adequando às necessidades exigidas pela sociedade. Ao longo dos tempos, ler e escrever eram atividades educacionais prioritárias e suficientes para formar os indivíduos dando-lhes autonomia para exercerem variadas funções na sociedade. Porém, nas últimas décadas com a globalização, as inovações tecnológicas, acesso à internet, o surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as práticas anteriormente adotadas não são mais suficientes, há necessidade de capacitação durante todo o exercício profissional.

No que diz respeito à participação e realização da escrita e leitura no ambiente familiar, as crianças não estão sendo estimuladas satisfatoriamente. Independente da classe social, do interesse pelo desenvolvimento intelectual das crianças, de famílias dotadas ou não de conhecimentos, estão sendo relapsas, algumas chegam à escola sem terem tido contato com o texto escrito e desconhecendo a sua função social. Os textos oferecidos para interpretação quando lidos, nada significam enquanto mensagens, impossibilitando a interpretação. Quando são orientadas e estimuladas pela família e chegam na escola alfabetizadas se sobressaem, assimilam as funções sociais da língua e a interpretação de textos.

Em síntese, apesar de não existir receitas para "educar" os filhos, a ciência e alguns especialistas mencionam que as experiências iniciadas na infância formarão a base para um amplo desenvolvimento ulterior do indivíduo. Neste contexto, entendemos que a interação família e escola enquanto instituição deve ser constante.

Diante das constantes inovações e desafios há necessidade de (re) pensar e criar estratégias diferenciadas de práticas de ensino:

> É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como "modos de dizer" que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido. (ROJO, 2013, p. 182).

Atenta às inovações tecnológicas, a academia procura através de pesquisas pensar novos métodos para desenvolver e elaborar metodologias, conteúdos, visando aprimorar o conhecimento, a acessibilidade e determinar uma prática constante entre produção científica e ações que chegam à sociedade. Nesse sentido a pesquisadora Rojo explica que:

> A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. [...] Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (ROJO, 2013, p. 37).

Por consequência o indivíduo na contemporaneidade, diante da ampliação da linguagem, o intenso fluxo de imagens presentes no cotidiano e as novas formas de diálogo com o mundo virtual, tem um novo desafio na sociedade, precisa agregar outras competências e habilidades além de ler e escrever.

Diante do contexto educacional desafiador, acreditamos que inovar no campo da leitura e produção de texto, buscando com a arte promover o diálogo intersemiótico entre o pictórico e o poético entre diferentes facetas temáticas, proporcionará aos alunos atividades sobre diferentes gêneros textuais, pensando na contemporaneidade, textos multimodais instigando também o pensamento cientifico acerca dos traços que marca as obras produzidas em Mato Grosso e o clássico afresco renascentista.

No que se refere à diversidade cultural encontrada no ambiente escolar, o aluno traz uma vivencia cultural pluralizada com interesses, propósitos e saberes diferentes. Logo, nossa proposta contribuirá para diferentes compreensões a respeitos das relações de convergência e divergência nos dois afrescos e no poema de Casaldáliga abrindo espaço para os alunos se mobilizarem acerca das reflexões ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo habilidades para aplica-las de forma funcional na complexa sociedade. Soares argumenta que:

> [...]-*alfabetizar-se*, deixar de ser a*nalfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística." (SOARES, 2009, p. 17-18, grifos da autora).

Os gregos admitiam que suas vidas eram dependentes das vontades dos deuses. Tais divindades puniam severamente os mortais quando não se comportavam de forma aceitável. Na religião havia vários deuses, todos diferentes dos homens, pois eram imortais e controlavam a natureza evidenciando a fraqueza humana diante do poder que eles possuíam sobre ela.

Produções contemporâneas, seja no campo da literatura ou cinema, recuperam o extraordinário imaginário que os mitos bíblicos representam e as experiências com o sagrado experimentadas ao longo da história da humanidade, temas até hoje estudados por não serem totalmente desvendados e entendidos.

O letramento literário busca não só competências relacionadas a leitura, interpretação de textos de livros didáticos, resumos, mas oportuna que os livros ou qualquer outra arte nos possibilite fazer conexões com lugares variados dando-nos a oportunidade de compartilhar situações, sensações e lugares mágicos, ressignificando nossas relações com o mundo.

Mergulhar no pictórico e no poético e suas diferentes facetas temáticas é desenvolver instrumentos de aprendizagem e construir sentidos. Para Eni Orlandi:

> As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas "nossas" palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2001 p. 32).

Segundo Ítalo Calvino (2007), "Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Por isso, deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permanecerem os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. "

Os clássicos como o afresco "A Última Ceia", pintado no refeitório da "Igreja de Santa Maria delle Grazie, Milão – Itália", uma das mais importantes pinturas de Leonardo da Vinci é uma daquelas obras de arte que mesmo com o passar dos séculos continua sendo apreciada, provocando novos significados e inspirando a criação de outras artes em diferentes contextos, como a do afresco de Maximino Cerezo Barredo e Dom Pedro Casaldáliga, intitulada "A Ceia Ecológica do Reino" (2001), e que compõe o altar da Igreja Imaculada Conceição na cidade de Querência, MT.

A poesia e o afresco se fundem ao expressar ideologias e os costumes dos nativos e pioneiros, neste contexto Precioso afirma:

> O projeto poético de Barredo e Casaldáliga nessa obra promove o encontro da literatura e da pintura em uma confluência que reafirma os valores estabelecidos pela ideia de Reino de Deus e a causa dos pobres, dos marginalizados e excluídos promovida pela Teologia da Libertação. Os traços simples, as cores fortes, sem misturas e as figuras que recontam histórias bastante conhecidas do povo e da realidade do interior do país conjuga-se as palavras também simples, narrativizadas em poemas que valorizam o sonho e o desejo de uma comunidade que, muitas vezes, encontra-se longe ou desconhece qualquer outro tipo de arte. (PRECIOSO, 2015 p. 64)

O diálogo intersemiótico entre o afresco de Leonardo da Vinci, o poema de Dom Pedro Casaldáliga e o afresco de Cerezo Barredo, demonstra a possibilidade de se investigar o pictórico e o poético resgatando a transculturação e acreditamos ser desafiador na inovação do campo da leitura.

Conclusão

O passo inicial desse trabalho surgiu com a proposta de inovar no campo da leitura e produção de texto resgatando por intermédio da pesquisa, obras que desenvolvam o papel de transculturação e consolidem a cultura produzida em Mato Grosso. Toda vez que se refere a multiletramentos, a arte fica relegada, contudo ela é um texto, um texto multimodal onde formas, cores e traços significam e geram sentidos.

Joseph Campbel em uma entrevista realizada entre 1985-1986 que deu origem ao livro "O Poder do Mito" (1991, p.14), diz: "Um dos problemas, hoje em dia, é que não estamos familiarizados com a literatura do espírito. Estamos interessados nas notícias do dia a dia e nos problemas do momento. Antigamente, o campus de uma universidade era uma espécie de

área hermeticamente fechada, onde as notícias do dia não se chocavam com a atenção que você dedicava à vida interior, nem com a magnífica herança humana que recebemos de nossa grande tradição – Platão, Confúcio, o Buda, Goethe e outros, que falam dos valores eternos, que têm a ver com o centro das nossas vidas."

Por conseguinte, conclui-se que a arte metafísico-religiosa com seus mitos bíblicos, continuam influenciando o imaginário popular e no âmbito escolar propicia atividades que envolvem os multiletramentos, com destaque para o letramento literário.

Na sequência da pesquisa, as propostas aqui delineadas visam promover atividades que envolvam os multiletramentos, com destaque para os textos pictóricos e poéticos contemporâneos produzidos em Mato Grosso.

Referências

BARREDO, C. CASALDÁLIGA, P. **Murais da libertação na prelazia de São Félix do Araguaia-MT, Brasil.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPBELL, J. **O Poder do Mito.** São Paulo: Palas Athena, 1991.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso*:* princípios e procedimentos.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PRECIOSO, A. L. (Org.). **Estudos de literatura: diálogos, perspectivas e tendências**. Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2015, p. 53-65.

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

ROJO, R. **Multiletramentos na escola/**Roxane Rojo, Eduardo Moura. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CRENÇAS DE BOLSISTAS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE TEÓRICA/PRÁTICA

Caroline PRESTES
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBIB)
Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBIB)
Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RESUMO: Este artigo descreve e analisa as crenças (BARCELOS, 2007) e expectativas de acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop, que refletem na aprendizagem teórica e prática no processo de formação inicial do profissional da área da educação, com base em estudos de Bernadete A. Gatti (2010), António Nóvoa (2009), Kenneth M. Zeichner (2008), dentre outros. Diferentes são as discussões levantadas acerca dos desafios que visam melhorar a qualidade da formação dos professores da rede pública de ensino. Mediante isso, analisamos alguns excertos de entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio no espaço da própria universidade e transcritas, realizadas com acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia, ao que se refere sua formação acadêmica desenvolvida juntamente com o projeto para compreender que visão esses alunos acarretam acerca da teoria e da prática em sua formação docente. Os resultados mostram que os pibidianos se sentem inseguros quanto à formação prática oferecida na graduação apenas nos momentos de estágio acadêmico para serem investidos da profissão, e, assim, buscam complementar essa falta com a Bolsa de Iniciação à Docência na expectativa de que, com a parceria entre universidade e escolas de ensino básico da rede pública, terão mais tempo para pôr em prática a teoria estudada nas disciplinas, bem como mais oportunidades para publicações, desenvolvimento de pesquisas e participação em eventos da área que os demais colegas que não fazem parte do Programa. Creem ainda que deve haver contato constante com a teoria e a prática e não uma sobreposição de uma sobre a outra dentro da instituição de ensino superior para que haja fortalecimento, maturidade e melhoria na qualidade da formação docente e formação humana.
PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação; teoria e prática.

ABSTRACT: This article describes and analyzes the beliefs (BARCELOS, 2007) and expectations of some students who take part in the Scholarship Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID), from the University of the State of Mato Grosso, at Sinop campus, which reflects the theoretical learning and its practice during the initial process of the professional in the Educational area, which is based on A. Gatti (2010), António Nóvoa (2009), Kenneth M. Zeichner (2008), and others. There are different discussions that arise about the challenges which aim at improving the quality of middle and high school teacher's academic background pretty much divert especially referring to those who work at public institutes. Having that in mind, we analyzed some excerpts from semi structured interviews held in private with students from the Pedagogy and Letters course, concerning their academic background developed during the project to understand the students' view on the theory and their teaching background practice. The results show that the students from PIBID (*pibidianos*) feel insecure when it comes putting into practice what they'd been offered during college internship, which is not enough, and so they seek to complement it by joining the Initiation Scholarship to Teaching, expecting that from this partnership between the

university and the schools they have more time to put into practice the subjects and theories studied. This way, they can have more opportunities to publishing, research development and participating on educational area events. They also believe there should be constant contact between theory and practice and not an overlapping between them at the university, so that there can be strength, maturity, and improvement in the quality of teaching graduation and human development.
KEYWORDS: PIBID; academic background; theory and practice.

1 Introdução

Diferentes são as discussões levantadas sobre os desafios da melhor qualidade de formação dos professores da rede pública de ensino básico. No entanto, é indubitável o traço comum entre todas elas onde diz que as "crenças e expectativas refletem na aprendizagem teórica e prática na função do exercício do profissional da educação" (BARCELOS, 2004).

Como o professor aprende a ser professor e qual o papel das bolsas de apoio oferecidas pelas universidades a esses futuros profissionais da área da educação são algumas das indagações que norteiam os formadores de docentes.

O presente artigo reporta-se a uma pesquisa sobre as reflexões e as crenças de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre teoria e prática desenvolvida na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Sinop/MT) o qual analisa a importância do programa, como complemento significativo para a formação de futuros profissionais da área da educação. As crenças relacionadas à teoria e a prática dos alunos em inicio e termino da graduação.

Analisamos alguns excertos de acadêmicos entrevistados dos cursos de Letras e Pedagogia, participantes do PIBID/2014 as quais continham crenças e expectativas quanto sua formação docente.

A partir desta pesquisa destacamos que as sociedades acadêmicas bem como educadores serão capazes de abarcar uma reflexão direta acerca de como as bolsas de iniciação a docência podem corroborar para conduzir alunos a reflexão do domínio da teoria e da prática na formação do exercício frente à problemática que o Brasil enfrenta desde seu surgimento como nação.

Sendo que, há muito se discute sobre formação inicial de professores quanto a sua apropriação do exercício na função e que as reflexões de como se aprende a prática de ensinar existem desde o período Brasil colônia, nesta pesquisa por meio da fala de alguns participantes entrevistados do subprojeto PIBID-Interdisciplinar compreendermos com mais propriedade as indagações que giram em torno da formação docente e das crenças concernentes à teoria e prática da função.

2 Crenças dos pibidianos referente à formação acadêmica

Como se sabe um dos objetivos do projeto PIBID é fomentar e contribuir com a qualidade das pesquisas e sua aplicação direta e indiretamente nas instituições de ensino tanto do nível fundamental e médio como do nível superior da rede pública educacional.

Para Barcelos, "a reflexão e a explicitação das crenças são fatores essenciais para a mudança (2007, p. 16)", logo, só há mudança, quando há reflexão das ações do ser pensante. Assim sendo, saber onde estou e para onde vou é crucial quando tratamos de conhecimento e da expectativa do outro. E ouvir os envolvidos no projeto é uma forma eficaz para fazer ajustes e buscar chegar o mais próximo possível desse objetivo.

As perguntas aplicadas do questionário semiestruturado individual bem como as informações dos bolsistas entrevistados (nomes fictícios, curso, fases e numeração) para uma melhor compreensão estão explanados nos anexos do corpus da pesquisa.

A análise das respostas coletadas, objetiva compreender o universo acadêmico e o papel do PIBID dentro desse universo, sendo que o mesmo tem o intuito de "estreitar as relações entre teoria e prática" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, apud Textos FCC, 2014), bem como responder a pergunta chave da pesquisa: *Quais as crenças e as expectativas dos bolsistas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quanto a sua formação inicial?* Utilizaremos apenas 5 de 8 questões aferidas aos pibidianos que tratam justamente da formação acadêmica em si, mas antes da análise gostaríamos de reforçar o conceito de crenças que, são opiniões particulares ou coletivas estruturadas a partir de experiências vivenciadas e que irão direcionar e modelar as ações do aluno em sua formação docente e posteriormente em sua profissão. E como expõe Barcelos (2014, p. 145):

> O entendimento destas crenças faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos. (apud LUZ, 2007, p. 248).

Com isso, observa-se na fala de três acadêmicos bolsistas as quais convergiram entre si mesmo sem os estudantes trocarem informações que, ao serem questionados sobre *o que eles pensavam ser necessário primordialmente para atuar na educação básica*, a crença da afetividade para dar andamento a teoria dentro da prática:

> (1) Acho que, primeiro é **ter amor à profissão**[25], porque **há muitos desafios a serem vencidos** então, você **tem que gostar do que você faz**. (Susanita, BL3, 25/06/2014)
>
> (2) **Eu acredito que eu tenho que ter vontade, né!? Muita vontade. É** (-). **Que mais?** (rs). Conhecimentos, né!? Que estou adquirindo agora e que eu possa estar colocando em prática. Pra colocar em prática os conhecimento, né!? E que eu venha estar, que eu possa estar durante o meu curso me (-) me aprofundando nos estudos, né!? Buscando aprender cada vez mais. (Mafalda, BL1, 01/07/2014)
>
> (3) Tendo em vista os alunos, que, estão vindo atualmente, **aconselharia que tivesse um pouco de paciência com eles.** (Guille, BL2, 15/07/2014)

Apesar de Susanita, Mafalda e Guille serem de fases diferentes pertencem ao mesmo curso (Letras) e, como exposto acima, possuem a crença de que hoje à princípio, para entrar em uma sala, de aula além de trabalharem o vínculo afetivo com os alunos, é necessário estar consciente de que, de fato, é na profissão em questão que desejam atuar e crescer profissionalmente do contrário o conhecimento da teoria e da prática não farão a diferença para o professor e o aluno e qualquer intenção de troca de conhecimento e informações será frustrante para ambos. A regra é humanizar para então lecionar. Afinal, "há muitos desafios a serem vencidos."

A expectativa do plano de carreira como graduação, teoria, prática, especialização, envolvimento em projetos de pesquisa e extensão dentre outros fica para segundo plano. O que acontece de forma inversa nas crenças notadas dos seguintes bolsistas:

[25] Grifos nossos.

(4) **Primeiramente adquirir a graduação e uma especialização**. **Procurar sempre estar aprimorando**, porque com o avanço da tecnologia, sempre tem novos, é, aparelhos, novas tecnologias pra ser usadas na educação. (Luluzinha, BP1, 01/07/2014)

(5) [...] **Eu acredito nesses projetos mesmo, que vem acompanhando a UNEMAT**, que eu vejo que, **mesmo eu saindo daqui eu não estou totalmente preparada**, mas esses projetos *eles da pra gente*, como se diz, **nós precisamos, [...], ( ) conhecer o âmbito escolar**, né!? ***Vê* uma estrutura escolar**. Que é fácil a gente ser no sentido de mãe, *cê* imagina a escola. E você como posição de professora é outra coisa, né?! **E isso o PIBID permite pra nós. Essa interação com o professor** que, na verdade como eu já *tô* nesse **PIBID interdisciplinar então, nesse sentido eles deu uma abertura pros professores trabalhar interdisciplinar um projeto, o que a escola precisa. E o que, que a escola precisava assim de imediato? De uma ajuda em sala**, então mesmo que não é muito o que nós fazemos mas contribui tanto pra nossa formação quanto pra própria criança. (Marocas, BP4, 15/07/2014)

(6) Eita! (rs) Bom, é, **primeiramente eu acho que é necessário que eu possa intervir nas políticas públicas de, da instituição da onde eu for dar aula né, ministrar aula.** Porque a partir disso eu posso pensar não só a aula em si, mas as condições que eu vou dar essa aula. (Miguelito BL4, 16/07/2014)

(7) **Eu acredito que se tenha que ter a formação que nós temos aqui, só que, além disso, entendeu?!** Mesmo sendo a Educação Infantil eu **acredito que tem que ter uma pós-graduação pra se atuar, pra ter mais conhecimento, mais firmeza pra se atuar na área.** (Aninha, BP2, 17/07/2014)

(8) **Primeiramente uma formação**, né!? e ter uma **formação também continuada,** né!? não parar, **sempre tá pesquisando, procurando buscar o conhecimento pra estar sempre por dentro das**, das, como é que eu quero dizer, das **atualidades**, né!? (Fifi, BP3, 19/11/2014)

Observa-se que a crença da estrutura teórica é mais forte na maioria dos bolsistas entrevistados. A preocupação com o plano de carreira, com o conhecimento e o cuidado em compartilhar conhecimento com os alunos da fase inicial da educação é latente.

Nos relatos acima se pode notar a crença da necessidade da especialização "pra se atuar na área", envolvimento nos "projetos de pesquisa, como o PIBID", intervenção "nas políticas públicas da instituição", "pós-graduação" e "formação continuada". De tais crenças subentende-se ainda, a crença da não decepção da criança em sua fase inicial de desenvolvimento escolar, ou seja, quanto mais se conhece mais se contribui no que é necessário para direcionar o aluno e menos se deixa a desejar.

A expectativa dos DB, uma vez envolvidos nas pesquisas do PIBID, depois da graduação ou ainda durante a mesma, é a de especialização e/ou apoio na formação docente advinda dos projetos de extensão. Suas escolhas hoje (opção por complementar o curso com a bolsa) farão deles docentes mais preparados, uma vez que, o PIBID lhes proporcionará uma reflexão sobre seus pontos de vista e o ponto de vista do outro (crenças), como isto os está guiando no processo de formação e como poderão contribuir com a sociedade a partir desse exercício exigido pelo projeto.

Seguindo o raciocínio, elenca-se a questão de *como tem sido a formação no curso que os bolsistas estão fazendo* e então se observa a crença de ir além da teoria da sala de aula ou ainda que "faltaria alguma coisa":

(9) [...] mas **teria que ser em período integral** pra completar, porque realmente não tem como encaixar mais. **[...] talvez mais estágios pra gente se sentir mesmo como uma sala de aula**. (Susanita, BL3, 25/06/2014)

(10) [...] estamos num status privilegiado socialmente, porque isso, tem uma certa, ascensão social através de um curso superior é, na mesma medida em que é, **existe um grave de (-) uma grave falha assim, no curso que foi de trazer sempre primeiro na concepção construtivista o conhecimento e depois tentar fazer a prática,** né. Sempre dissociando a prática desse conhecimento, e também a forma como estava localizado na grade o curso de Língua Inglesa (Miguelito, BL4, 16/07/2014)

(11) É, no meu curso eu consigo, assim, **levar bem junto teoria e prática porque com o PIBID isso ajuda muito você aplicar na prática o que você aprende em sala de aula** e além disso, **eu também *tô* num colégio na parte da tarde,** né, que no caso eu faço PIBID de manhã, **então em relação teoria e prática pra mim é bem tranquilo.** (Aninha, BP2, 17/07/2014)

(12) [...] não depende só dos professores também, **depende do acadêmico tá buscando**, né, lendo mais, tem que tá, é, **não só aqui dentro da Universidade, tem que, fora também você buscar se não você não consegue.** (Fifi, BP3, 19/11/2014).

Nos relatos acima vemos não a teoria como ponto de relevância para o curso, quando perguntados sobre *a formação que eles estão recebendo* na Universidade, mas da prática na construção da docência a qual seria obtida por meio dos estágios acadêmicos que, segundo relatos são poucos e deveria haver "mais estágios" para que então eles compreendessem como de fato é uma sala de aula.

O próprio curso de graduação na concepção de Miguelito apresenta uma falha "que foi de trazer sempre primeiro na concepção construtivista o conhecimento e depois tentar fazer a prática", é papel do PIBID e do próprio acadêmico buscar informações além das já ofertadas pela Universidade, afinal "formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, apud Textos FCC, 2014, p. 5).

Isso fica ainda mais explícito no relato do bolsista Guille:

(13) Da forma que eu tinha visto fora da Universidade, eu tinha visto que, **eu não tinha a amplitude** da, **que o curso de Letras poderia ter, mas agora que eu iniciei eu estou vendo que, ele abrange muito mais que textos e normas gramaticais** (15/07/2014).

Agora, quando questionados sobre a *teoria ofertada no curso* de graduação pelos professores da Instituição todos os DB, com exceção de um, relatam que ela tem sido suficiente e que os "os profissionais que dão essa teoria são ótimos", pois, "na grande maioria das vezes apresentam atividades diferentes" condizentes com a realidade de atual:

(14) **A teoria em si ela é boa, eu não tenho que reclamar da teoria**. Eu acho que talvez falte mais prática do que teoria, **porque teoria tem bastante**. **E eu acho que os profissionais que dão essa teoria são ótimos** (Susanita, BL3, 25/06/2014).

(15) **Acho que é muito boa** (Mafalda, BL1, 01/07/2014).

(16) **Acho que é muito boa** (Mafalda, BL1, 01/07/2014).

(17) Por enquanto **está sendo tranquilo, está sendo bem interessante, porque os professores na grande maioria das vezes apresentam atividades diferentes** e abordam sempre é (-) **abordando sempre pra realidades de hoje**, né (Luluzinha, BP1, 01/07/2014).

(18) Teoria? **Teoria tem bastante, né, não tenho a reclamar não** (Marocas, BP4, 15/07/2014).

(19) Na verdade a **minha formação teórica é mais acentuada, elas vão surgindo nos Projetos de Pesquisa, né, e Projetos de Extensão** (Miguelito, BL4, 16/07/2014).

(20) Minha formação teórica ofertada no curso **eu acredito que, que o curso da UNEMAT é um curso muito bom.** A gente pode ver isso tanto pelos professores que a gente tem aqui e também quando a gente pega os dados, os números, né. Que **é um curso relativamente bom** (Aninha, BP2, 17/07/2014).

(21) **De boa qualidade** (Fifi, BP3, 19/11/2014).

Aqui nos deparamos novamente com a crença da necessidade da prática, uma vez que, a questão era *sobre a formação teórica ofertada no curso* e também a crença de que a teoria surge nos Projetos de Pesquisa oferecidos pela UNEMAT. O relato de que o PIBID é importante para a formação profissional fica ainda mais evidente nos excertos seguintes:

(22) [...] **é mais o PIBID que me ajuda do que a própria formação** porque eu, eu sou sempre desde o 1º semestre sou uma menina muito quieta, né. Assim, **não tenho desenvoltura pra falar, não falo muito culto nem nada, mas eu já tenho mudado e o próprio PIBID com esses artigos que nós temos que fazer, já é uma forma de quando você *faz ele* você tem que apresentar, você tem que tá desenvolvendo, apresentar aquilo que foi, o que aconteceu**. Então aos poucos, já no 7º semestre eu já não posso nem falar isso mais, porque já tem que ter passado a muito tempo, né!? Não tem que ter vergonha, mas eu ainda não tirei isso de mim, eu ainda sou assim. (É importante pra você o PIBID?). **Suma importância! Quem dera que se todos os alunos pudessem estar no PIBID** (Marocas, BP4, 15/07/2014).

(23) É, **tem possibilitado através dos projetos, os Projetos de Pesquisa e Extensão** (Miguelito, BL4, 16/07/2014).

(24) **Sim! É, no caso eu estou vivenciando na Escola Basiliano[26] como bolsista do PIBID** e também já estou atuando no Mais Educação, com as crianças de 4º e 5º ano, né, que é uma salinha que a gente faz as oficinas, né. **Então, as matérias que eu vejo aqui em artes, a gente vai, é, eu desenvolvo lá com a turminha do Mais Educação. É importante, a teoria e a prática, num tem como não anda junto** (Fifi, BP3,19/11/2014).

Sobre as *dificuldades surgidas ao decorrer do curso nas disciplinas* emanaram as seguintes crenças: Falta de tempo, cobrança dos docentes, as poucas horas ofertadas nas disciplinas, dificuldade em assimilar a linguagem da faculdade com a linguagem da escola que saíram, a *não* necessidade de perguntar ou de dialogar com o professor, compensação de uma disciplina mal compreendida por outra compreendida, aulas expositivas e muitos trabalhos em grupos. Apenas dois DB relataram não terem nenhum tipo de problema com relação a isso:

[26] EMEB Basiliano do Carmo de Jesus.

(25) **Não**. (Luluzinha, BP1, 01/07/2014).

(26) **Não**. Minhas notas são muito boas (Aninha, BP2, 17/07/2014).

Como se observa, entre os bolsistas apenas 2 mostraram não possuir dificuldade nas disciplinas trabalhadas, ambas as bolsistas frequentam o mesmo curso e apesar de não serem da mesma fase estão no início da graduação, porém, o restante, mais da metade, expôs algum tipo de barreira no desenvolvimento do curso.

Com isso, através da análise dos dados foram evidenciadas algumas crenças dentro da formação docente entre os bolsistas pibidianos entrevistados as quais, como se observa abaixo, convergiram entre si:

CRENÇAS
A formação teórica ofertada no curso de graduação é boa;
Quanto mais cedo o acadêmico for para a sala de aula, melhor;
É necessária formação acadêmica, pós-graduação e/ou outra especialização para atuar em sala de aula;
O PIBID é a ponte que possibilita a interação entre a Universidade-teoria e escola- prática, pois há o contato entre acadêmico e futura área de trabalho;
O PIBID proporciona mais conhecimento teórico e prático o qual vem a acrescentar para a formação docente;
A graduação precisa oferecer mais prática.

Quadro 01: Síntese das crenças dos bolsistas.

Apesar das crenças referentes à formação docente serem de acadêmicos que fazem parte de um grupo de pesquisa que corrobora com a melhoria na qualidade da docência pode-se afirmar que, as mesmas crenças também serão encontradas nos demais acadêmicos da área de formação que não estão inseridos em algum projeto de pesquisa. Isso, devido o fato dos indivíduos em todo o momento de sua existência serem munidos de *achismos,* ou seja, tem uma opinião formada sobre tudo aquilo que já conhecem.

A partir do momento que eu descubro e considero aquilo que o outro sabe e como articula o que sabe (crenças) para que haja uma reflexão do exercício teórico e prático devo direcionar o ensino/aprendizagem encima do que o indivíduo já tem conhecimento.

É preciso estar atento as crenças dos futuros profissionais da área da educação, pois são elas que direcionam sua formação docente e que irão direcionar mais tarde suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula (SILVA, 2007).

Crê-se que, só há aprendizagem significativa quando as pessoas são tiradas da sua zona de conforto e chamadas a refletir sobre suas crenças e as crenças do outro, falar sobre elas e procurar entender como elas afetam as ações cotidianas para não haver uma limitação do eu. Se se olha a ação por apenas um ponto de vista o aprendizado fica incompleto e o ensino negligente.

O PIBID-Interdisciplinar tem proporcionado ao aluno justamente isto, que ele saia da sua zona de conforto e inicie uma caminhada docente reflexiva de si e do outro, de dentro para fora. Isto acontece quando lhes são apresentadas as características do Programa e os seus deveres para desenvolver os projetos de acordo com o que a escola necessita. Então o bolsista precisa refletir, ouvir, falar e interagir consigo, com o outro e como meio.

3 Conclusão

A desvalorização da profissão docente é notável e crescente. Se o caso fosse apenas registrado no Estado do Mato Grosso poderia ser atribuída a queda na procura pelas licenciaturas, ao mau desenvolvimento da gestão ou descaso das políticas públicas matogrossense referente à educação do Estado, porém tal fenômeno se alastra por todo o país.

Algumas atitudes já estão sendo tomadas para se reverter o quadro atual, porém pelo fato do processo ser lento e intenso e por não existir muitos profissionais dispostos a colaborar ou mesmo conscientes do que podem estar fazendo para contribuir acreditamos como futuros docentes que, devemos mais do que nunca nos empenhar em mostrar o que docência é capaz de fazer pela e com a sociedade, uma vez sendo ela formador de cidadãos que fazem escolhas.

Esta pesquisa teve por finalidade mostrar como os acadêmicos que fazem parte de um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Interdisciplinar) chegam na graduação e quais as crenças que eles carregam consigo acerca da profissão pelo fato de já existir uma carga cultural onde adquiriram através do contato com o outro.

Dentre algumas das crenças observadas nas falas dos bolsistas verifica-se que a procura pelo Subprojeto PIBID-Interdisciplinar parte da crença da complementação do curso por meio do desenvolvimento da pesquisa, ou seja, estar inserido nestes projetos proporcionará mais contato com a comunidade escolar e suas ações pedagógicas, contribuirão com o aperfeiçoamento e qualidade da formação docente por meio de leituras, discussões e atividades conjuntas, fornece a junção da teoria e da prática e proporciona maior desenvoltura em atividades curriculares como apresentação e publicação de trabalhos da área.

Em pesquisas de interpretação, ao olhar o mesmo objeto entrevistador e entrevistado possuem visões de olhar contrários, pois ambos se encontram em posições diferentes. Uma das maiores dificuldades ao desenvolver esta pesquisa, sem sombra de dúvidas, advém do fato de ter de nos despirmos das nossas crenças para então enxergar as crenças do outro.

Uma das vantagens é que depois de analisar algumas crenças que cercam o sujeito e que entender como elas agirão em suas vidas nós nos policiamos com as nossas crenças, uma vez que, agora sabemos como elas podem agir positiva ou negativamente em nossas ações e acabamos por enxergar as nossas próprias crenças olhando para o outro, afinal não somos totalmente diferentes.

Do ponto de vista acadêmico as crenças e as expectativas emergidas nas falas dos bolsistas são reflexos daquilo que vivemos anteriormente nos lares e jardins de infância. Somos produtos do meio no qual fomos inseridos e encorajados a socializar e agora carregados daquilo que vimos e ouvimos nos movimentamos e compartilhamos ações e crenças.

O estudo das crenças proporciona ao sujeito olhar para si, para o outro e para o meio e este olhar proporcionará ainda a reflexão no processo pelo qual ele está vivendo e o instigará a buscar aquilo que não está sendo suficiente, descartar o que não é necessário e mudar o que não é pertinente para que melhor se relacione com a futura profissão.

Esta pesquisa teve o intuito de contribuir com a academia e escolas parceiras no âmbito educacional e humano ao esclarecer quais as ideias que os futuros docentes trazem consigo, o que esperam na participação do Subprojeto e como o exercício da reflexão auxiliará nas ações e demais interessados que partilham da ideia de melhoria na qualidade docente e da educação como um todo.

Acreditamos que a docência tem sofrido um impacto negativo nesses últimos anos, mas que, neste momento, passa por um processo de transformação de inovação devido a aplicação

de Programas como o PIBID-Interdisciplinar que contribuem com o progresso, aperfeiçoamento e valorização da formação e profissionalização docente.

A pesquisa em favor dos educadores e de alunos em momento algum perderá seu valor contributivo para fortalecimento de uma nação.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

_____. Crenças sobre aprendizagens de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas**,** v. 7, n. 1, p. 123-156, jan/jul. 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96.** Brasília: 1996.

CHAGAS, Fundação Carlos. Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). **Textos Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, Jan./Abr. 2008, p. 57-186.

_____. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação Social,** Campinas, v. 31, n. 113, Out/Dez. 2010, p. 1355-1379.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Portugal: Benedita, 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino.** v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação Social,** Campinas, v. 29, n. 103, Maio/Ago., 2008, p. 535-554.

Anexo

SUJEITOS DA PESQUISA

LETRAS (BL-Bolsista Letras)		PEDAGOGIA (BP-Bolsista Pedagogia)	
BL1	Mafalda	BP1	Luluzinha
BL2	Guille	BP2	Aninha
BL3	Susanita	BP3	Fifi
BL4	Miguelito	BP4	Marocas

Os nº 1 e 2 correspondem da 1º a 4º fases e nº 3 e 4 correspondem a 5º a 8º fases.

CRONÓTOPO, DIÁLOGO E AFIGURAÇÃO NO ROMANCE "ÁGUA VIVA" DE CLARICE LISPECTOR NA PERSPECTIVA DE MIKHAIL BAKHTIN[27]

Neiva de Souza BOENO
Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e
Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá
Doutoranda da Universidade Federal de Mato Grosso/PPGEL

RESUMO: A escritura clariceana impõe-se de variadas formas na arte ficcional e narrativa brasileira e mundial; prova disso, são as inúmeras pesquisas científicas que lançam questões renovadas a esse conjunto de obra literária desde o final do século 20. Em especial, são contos, ensaios, entrevistas, romances da escritora e também jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira. Pela amplitude de temas e de produção escrita, este artigo, que contém o esboço inicial de minha pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – UFMT, na área de Estudos Literários, apresenta o recorte e objetivo precípuo do estudo da "escrita de si" no romance "Água Viva" (1973), de Clarice Lispector, centrado nas questões estéticas relacionadas com os conceitos: *cronotopo, diálogo e afiguração* sob a *escritura* na perspectiva de Mikhail Bakhtin. A leitura e análise dessa obra literária, tomada por percurso discursivo na abordagem cronotópica que ainda é pouco explorada como fenômeno da linguagem e que não se restringe às interfaces de espaço-tempo, mas que abarca amplamente o texto, o contexto e a semântica na produção discursiva, deverá também contribuir para uma melhor compreensão da linguagem como *escritura literária* e da significação das categorias fornecidas por teóricos que sustem a função-autor como espaço esvaziado para o *nascimento do leitor,* não na forma passiva, mas na forma de coautoria, interpretando, desconstruindo e reconstruindo outros textos. Em uma primeira etapa, busca-se o aporte teórico sobre a questão estética da "*escritura"* em Mikhail Bakhtin, Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Emmanuel Lévinas, Michel Foucault, Marcel Proust, Charles S. Peirce, Umberto Eco, em diálogo com outros teóricos; em uma segunda etapa, apontam-se teóricos acerca da criação literária e o dialogismo na obra literária em tela. Além dessas etapas anteriores, na terceira, procura-se configurar o *corpo literário* ocupado no romance como *escritura* sob os enfoques de *cronotopo, diálogo e afiguração* nessa narrativa romanesca. A questão do ato criador como ato de *escritura*, assim, parece se apresentar em um "*presente sospeso*" (PONZIO, J., 2012).
PALAVRAS-CHAVE: escrita de si; Clarice Lispector; Mikhail Bakhtin.

ABSTRACT: Clarice Lispector´s writing imposes itself in various ways in the fictional art, Brazilian and World Literature. To demonstrate this, there are large numbers of scientific studies that cast renewed issues related to this set of literary works from the end of 20th century. In particular, there are short stories, essays, interviews, novels written by the author, and also as journalist. Clarice was born in Ukraine and naturalized Brazilian. For the multiplicity of themes, topics and writings production, this article, which contains the initial draft of my doctoral research in the Graduate Program in Language Studies – UFMT, in the area of Literary Studies, presents the topic and primary objective of the study about "the self writing" in the novel "*Jellyfish*" (1973), written by Clarice Lispector and focused on aesthetic issues concerning the following concepts: *chronotope, dialogue and depiction* under the

[27] Artigo derivado do projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal de Mato Grosso, na área de Estudos Literários, sob a orientação do Prof. Dr. Fausto Calaça Galvão de Castro.

writing from the perspective of Mikhail Bakhtin. The reading and analysis of this literary work, taken as a discursive itinerary in a chronotopic approach, still unexplored as phenomenon of language and impossible to restrict to the interfaces of space-time, largely embraces the text, context and semantics into discursive production. Also, it should contributes to a better understanding of language as literary writing and the meaning of the categories provided by theoreticians who sustain the author-function as emptied space for the birth of the reader, not more passively, but as co-author, interpreter, de-constructor and re-constructor of different texts. First of all, for a theoretical understanding of the aesthetic concept of writing we must necessarily refer to Mikhail Bakhtin, Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Emmanuel Levinas, Michel Foucault, Marcel Proust, Charles S. Peirce, Umberto Eco in a dialogue with other authors; in a second time, we need to put together the theory of literary creation with the dialogism in literary work on screen. In addition to these previous steps, in the third part we try to configurate the literary body in the novel as *writing* under the focus of the *chronotope*, *dialogue* and *depiction* of this romance narrative. The question of the creative act, as an act of writing, seems to show itself in a "*suspended present*" (PONZIO, J., 2012).
KEYWORDS: writing itself; Clarice Lispector; Mikhail Bakhtin.

1 Introdução

O campo da Literatura é fértil para questionamentos convergentes e divergentes desde priscas eras, pois carrega angústias e esforços para produzir respostas as quais mudam com o tempo e com a cultura e crenças construídas historicamente pelo homem. É marcante no jogo literário a relação entre ficção (o romance) e verdade (biografia ou autobiografia), não diferindo muito em relação ao autor, narrador, personagens, leitor e gêneros literários.

Pensa-se, atualmente, sobre *quem está escrevendo* e *quem está falando* no texto literário; as respostas são as mais desencontradas possíveis, mais paira sobre a *escritura* a noção de um fantasma que se faz presente em ausência. A questão que se refere ao sujeito que escreve o texto literário e se ilumina a partir da aura do autor repercute na forma de se ler a narrativa ficcional. Tem-se o exemplo de Clarice Lispector com extensa produção literária, reverberando seu fazer artístico em larga escala; por sua vez, suscita investigações em diferentes perspectivas na forma de ler e de interpretar a sua obra.

O filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), sobre a problematização da noção de autor, em momentos variados, a distinguiu entre autor-criador e autor-homem, sendo o primeiro um *elemento da obra* (aquele que dá forma ao objeto estético), e o segundo um *elemento do acontecimento ético e social da vida*. (BAKHTIN, 2011). Em *O autor e a personagem na atividade estética* "nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra." (BAKHTIN, 2011, p. 11).

O autor-criador é quem constitui e dá forma ao objeto estético: organizando, recortando e reorganizando os acontecimentos da/na vida. Segundo Bakhtin (2010), o autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-homem, seu contexto de produção como um percurso elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor. Há, portanto, uma organização estética na autoria: um projeto arquitetônico de estruturar o discurso (BAKHTIN, 2010).

Para Foucault (1996), como instituição, na ordem de discurso, no jogo da *escritura*, o escritor faz papel de morto, o autor-homem deve se "calar", conceito também contido na arquitetônica do autor bakhtiniano. A identidade civil, passional, biográfica desaparece. Desapossada de identidade, o autor-criador tem voz e cria uma nova visão da realidade e o autor-homem não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária apregoa (PONZIO et al., 2007).

A questão da arquitetônica do autor (BAKHTIN, 2011) e do ato criador, dotado de processos semióticos, serão aprofundadas nesta pesquisa sob o *corpo da escritura* e seu *cronotopo.* Assim, entendemos que tal percurso se abre como um novo horizonte para os avanços na descrição e na análise literária dos fenômenos da *escritura,* partindo inicialmente da dissociação do autor-empírico, autor-homem, autor efetivo, o sujeito real, o ser social e histórico – Clarice Lispector – do autor-implícito, autor-criador, autor suposto, o sujeito de linguagem, o ser ficcional que permeia sua extensa produção literária.

Para isso, a obra clariceana escolhida para tal empreitada, *Água Viva* (1973), será tomada como percurso discursivo na abordagem cronotópica que é pouco explorada como fenômeno da linguagem nos estudos literários, em especial, nos estudos clariceanos e que não se restringe às interfaces de espaço-tempo, mas que abarca amplamente o texto e contexto e a semântica na produção discursiva, que deverá também contribuir para uma melhor compreensão da linguagem como *escritura literária* e da significação das categorias fornecidas por teóricos que sustem a função-autor como espaço esvaziado para o *nascimento do leitor,* não na forma passiva, mas na forma de coautoria, interpretando, desconstruindo e reconstruindo um novo texto, um outro texto, verbal ou não-verbal.

2 Por que não Clarice Lispector?

> *(...) Os princípios supremos da cosmovisão são idênticos aos princípios das vivências pessoais concretas. Obtém-se, com isso, a fusão artística (...)*
> (BAKHTIN, 2008, p. 87)

Como abordar uma escritora brasileira com múltiplas facetas na arte da *escritura* e da narrativa ficcional, é a questão singular em que nos indagamos. Se esse projeto de tese não partir de uma proposição pessoal, será um desmoronar perante o fascínio que a urdidura romanesca de Clarice Lispector causa em todos os leitores desde a década de 40 do século XX.

Clarice Lispector tem sido estudada em variados aspectos e perspectivas críticas, conforme aponta a fortuna crítica que levantamos para o momento inicial de pesquisa: romancista, ensaísta, escritora de literatura infantil, contista, entrevistadora, correspondências por carta, etc. Afora outros estudos que, segundo Bailey (2007) tem se centrado em três pontos principais de análise: (1) dimensão filosófica-existencial da obra; (2) a construção formal e o estilo narrativo, ambos considerados singulares e idiossincráticos; (3) a questão do feminino, suas personagens mulheres e o caráter feminista explícito ou implícito nos textos.

Para além desses aspectos, o conceito de *cronotopo,* diante do levantamento que fizemos na fortuna crítica de Clarice Lispector, não tem sido tratado na análise de suas obras e quanto tratado foi considerado um viés diferente do que pretendemos abordar nesta pesquisa de doutorado: pela perspectiva de Bakhtin em relação com outros teóricos, como algo indispensável na ordem do dia das discussões em Literatura e que necessita de uma exploração mais demorada, em conjunto com o jogo de intertextos e de processos criativo-narrativos. Essa trajetória é a que buscamos percorrer, pois, para mim, como pesquisadora, o texto romanesco lispectoriano pulula técnica de composição, inovação fluídica da "escrita de

si", do ato de criação e de escritura, ensejando no leitor o processamento da consciência em pôr a máquina textual em movimento, buscando os sentidos pela construção da palavra literária. É visível que Clarice Lispector, em sua estrutura narrativa, é capaz de enredar o leitor, com excessiva crença na relação autor-heroi-destinatário, por meio da arquitetônica da responsabilidade e da estética da alteridade (BAKHTIN, 2011), como no caso do romance *Água Viva*.

A fortuna crítica de Clarice Lispector aponta para o *cronótopo criativo* (BAKHTIN, 1998), o qual é destacado desde sua estreia como escritora em 1943, conforme Antonio Candido (BALLEY, 2007), crítico literário, escreveu na primeira apreciação crítica sobre o romance *Perto do coração selvagem* (1943). Desde então, os instrumentos de análise utilizados na abordagem das produções de Lispector têm sido os mais variados, tomados da Filosofia, Psicologia, Religião, autobiografia, teorias feministas, questões de gênero, estruturalismo, pós-estruturalismo, e muitas outras linhas teóricas, o que compreende o caráter polissêmico das obras analisadas. Por isso, muito se tem investigado sobre os textos literários lispectorianos e sob variados pontos de vista, porém há uma modesta investida em *Água Viva* na perspectiva estética de Bakhtin: não é uma desvalorização, talvez seja o encantamento mesmo que impulsione a crítica, com força maior, para as outras obras, ou mesmo em se analisando essa obra em outras perspectivas. Isso tudo só vem a apontar a riqueza de possibilidades que a obra de Lispector continua a oferecer e que estimula novas buscas e novas respostas aos mistérios de Clarice.

O conceito de *escritura* sempre nos causou um desejo intenso de buscarmos compreendê-lo em seu movimento interno e em sua relação entre autor-criador e heroi. Por isso, a temática da escritura metafórico-metafísica do romance *Água Viva*, de Clarice Lispector, foi abordada em nossa monografia de conclusão de curso (Letras pela UFMT-MT, 1999) intitulada: "A escritura metafórico-metafísica de Clarice Lispector em Água Viva" (BOENO, 1999), sob a orientação do saudoso Prof. Sérgio Dalate. Naquele momento, analisávamos as imagens para além da representação figurativa, mesmo sem ter o conhecimento da teoria de Bakhtin e o seu Círculo.

Já no Mestrado (2012-2013) tivemos a oportunidade de retornar ao estudo da *escritura*, a partir da análise de um material didático encaminhado pelo Ministério da Educação às escolas, o qual resultou na dissertação "Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar" (BOENO, 2013). De forma que, essa pesquisa nos oportunizou o reencontro ao estudo da escritura literária, já iniciado na graduação.

Entendemos que a escritura literária em sua especificidade requer pesquisas contínuas em busca da compreensão do movimento da criação estética, dos cronótopos da obra artística, da "escritura intransitiva" (BARTHES, 1999) e das relações dialógicas entre autor-heroi-destinatário (BAKHTIN, 2011). Essas noções quando aprofundadas podem contribuir para a mudança nas atividades estéticas de leitura e escritura literária.

Com a oportunidade de realizarmos a pesquisa em nível de doutoramento, retornamo-nos à pesquisa inquietante sobre a *escritura literária* em uma abordagem cronotópica do romance objeto deste estudo, de forma a darmos continuidade na pesquisa iniciada em 1999 (monografia) e também continuarmos a contribuir com os estudos literários e na formação de professores, uma das funções que exerço atualmente na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Portanto, o objetivo ao desenvolvermos esse projeto de tese é ampliar a discussão acerca da especificidade da *escritura literária* pelo viés dos cronótopos e dos signos mediados pela interrelação complexa existente entres esses elementos literários com base na Teoria da Literatura, Filosofia da Linguagem e Semiótica do Texto. Assim, acreditamos que a pesquisa

aprofundada a ser desenvolvida poderá trazer resultados positivos, em nível de dimensão teórica e de responsabilidade moral (BAKHTIN, 2010), oferecendo contribuições pertinentes para os estudos literários; compreendendo a linguagem literária como aquela que resiste à redução da língua (CALVINO [2000]; ORWELL [2001]); possibilitando instrumentos para ampliação da visão dos seres humanos diante da vida como ela se apresenta, em especial, por meio da escritura de Lispector; delineando a pertinência de estabelecer, por meio do estudo dos cronótopos presentes no romance *Água Viva* (1973), a conexão existente entre o literário e o real, desvelando assim, outras formas de leitura, produção de sentido, funcionamento discursivo e a visão de que o "escritor" da esfera literária tem inúmeras estratégias para seu momento criativo no *tempo da escritura* (PETRILLI, 2013).

3 A teoria bakhtiniana como uma fenda na leitura de "Água Viva"

Esta pesquisa estética se inscreve nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem e cultura, na teoria dos Signos (PEIRCE, 1995), na concepção de escritura de Barthes (1999) e Derrida (1971), escritura como capacidade sintática espécie-específica do animal-humano (SEBEOK, 1984), do conceito de desconstrução (DERRIDA, 1971), de alteridade e "outramente-que-ser" (LÉVINAS, 1994), de "visão obtusa" (BARTHES, 1990), entre outros conceitos e autores que abordam a Teoria Literária e a Estética Literária.

Bakhtin em seu artigo sobre *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas,* publicado em *Estética da Criação Verbal* (2011, p. 307), apresenta a configuração do texto em um sentido amplo, como "conjunto coerente de signos" que tido como "dado primário" (oral ou escrito) interdisciplinar ou mesmo dado "implícito", tem uma essência que extrapola a ação física. Nisso concerne o conceito de *diálogo ou dialogismo* que permeia toda a obra bakhtiniana.

O filósofo russo fala que "não existe um texto dos textos, potencial e único", pois cada texto não pode ser traduzido até o fim, haverá sempre um *continuum* de relações dialógicas entre *textos* e no interior dos textos.

Por isso, a compreensão do "texto" foi delineada em minha dissertação de mestrado (BOENO, 2013) e parte do ponto de vista das Ciências Humanas, Linguística, Semiótica, Antropologia Cultural e Filosofia da Linguagem. Essa noção me dará insumos para abordar os conceitos de cronotopo e de diálogo no texto literário de Clarice Lispector, *Água Viva* (1973).

Analisarei a obra de Lispector a partir do conceito de *escritura* trabalhado particularmente por Barthes e Derrida. Em que pese a heterogeneidade entre os autores, eles parecem estabelecer algumas diferenças com relação ao termo *escritura,* em que a *escritura* é uma nova forma do autor-criador se expressar na dimensão da Arte (BAKHTIN, 2011).

Sobre a problematização da *"escrita de si",* na qual o texto literário de Lispector, objeto deste projeto, se insere, proponho um percurso de reflexões a partir do histórico da *escrita* e da *escritura*, com base na pesquisa de Barthes (1999) em seu livro *Variazioni sulla scrittura* (trad. Italiana, precede aquela francesa *Le Plaisir du texte précédé de Variations sur l'écriture, Éd. du Seuil, Paris, 2000).* Conforme essa pesquisa, podemos definir que a "escrita" está relacionada aos textos da esfera da vida (dimensão ética) e a "escritura" corresponde aos textos da esfera da arte (dimensão estética). Cremos que a opção por *"escrita de si"* se deve por motivos de tradução e escolha livre de aprofundamento teórico da área, visto que o termo *scrittura*, na língua italiana, é compreendido por "escrita" ou "escritura", no mesmo tempo, que só são compreensíveis em sua utilização quando se leva em conta outros elementos do contexto de produção discursiva. Estendo essa problemática de tradução também quanto à palavra *écriture,* na língua francesa.

Essas reflexões foram iniciadas na dissertação de mestrado, a partir dos apontamentos históricos feitos por Barthes (1999) que se interessou primeiramente pela *escritura* como objeto de pesquisa, além da *escrita*, ambas feitas pelas mãos. A *escrita*, segundo ele, serve para transmitir. Isso se referindo ao momento histórico que atribuía à *escrita* às funções práticas de contabilidade e de comunicação. A *escritura* é muito anterior à linguagem oral (BARTHES, 1999, p. 23).

Outro conceito que irá colaborar na análise do romance, objeto desta tese, é o de "desconstrução" (DERRIDA, 1971) que colabora para o nosso entendimento sobre o texto, fazendo uma conexão com o pensamento de Bakhtin (2011) e de Barthes (2010). Segundo Derrida (1971), não existe "fora-texto", o sujeito é e está sempre em um texto, constitui-se como texto e em contato com textos. Esse movimento corresponde às relações dialógicas enunciadas por Bakhtin. E na sua forma enunciativa, de interação, é impossível de se distinguir o que é "texto" daquilo que acompanha o "texto", que é o chamado "contexto".

Barthes (2010), juntamente com a arquitetônica delineada por Bakhtin (2011), ajuda-nos a compreender e a configurarmos uma concepção moderna de "texto" ou de "texto moderno". Ele nos diz que "texto" quer dizer "tecido" (BARTHES, 2010, p. 74), no sentido de que o "texto" se faz, trabalha-se por meio de um entrelaçamento contínuo, em que os sentidos se mantêm mais ou menos ocultos, revelando-se na enunciação. Também recobra o termo latino, *textus,* que significa uma imagem metafórica, como uma rede ou teia, uma textura, uma trama, uma pintura, uma escrita, uma escritura, uma rede sígnica. Essa noção de "visão obtusa" – contra a "visão aguda" e limitada – coincide com o conceito de "diálogo", "dialogicidade" ou "dialogismo" de Bakhtin (2011) ou "intertextualidade" (KRISTEVA, 1974).

No conceito moderno de "texto", entendido como um conjunto complexo de signos, um texto que não tem uma forma única, que não se deixa ler uma vez por todas, mas cada vez na sua leitura/escritura há uma forma sempre nova. Nessa concepção, podemos inserir o texto artístico em geral, em especial como objeto desse plano de estudos, o texto literário, todos amplamente atravessados pela reflexão filosófica a partir de grandes teóricos e escritores, já citados anteriormente.

Segundo o pesquisador Luciano Ponzio (2002), o termo "texto" sugere algo de "estabilidade", "estaticidade" com caráter de autoridade, mais ou menos questionável e o "discurso", algo de "fluidez" e "dinamicidade", ligado mais diretamente ao exercício comunicativo ordinário, significando também "movimento". É evidente que o "texto" e o "discurso" têm uma relação dialógica, uma relação mútua, de *não indiferença* e aberta à alteridade, dessa forma, um está imbricado no outro. O "discurso" como "movimento" perpassa essa enunciação corpórea e interfere na elaboração dos textos.

A disciplina que compreende o "texto" em sentido mais amplo, na visão artística de Bakhtin em diálogo com outros teóricos da Literatura e da Teoria dos Signos, se chama "Semiótica do Texto", área do conhecimento que também permeará esta pesquisa, e compreende o "texto" como enunciado concreto (BAKHTIN, 2011), objeto palpável, não como algo já dado, mas com capacidade dialógica que melhor evidencia o "discurso" que no texto perpassa como atravessamento. Analisar a obra nesse prisma e a sua capacidade para se criar a afiguração em oposição ao texto convencional da vida concreta, ou seja, entendendo a escritura de Clarice Lispector como um texto artístico que compõe o quadro de representação de uma realidade chamada "realista".

Por sua vez, entendemos que os textos de afiguração artística contribuem para desocultar o signo icônico (PEIRCE, 1995) da obviedade do mundo idolátrico, por isso, consideramos adequado focalizar o nosso interesse pela "Semiótica do texto" artístico como lugar privilegiado de "ícone", um signo que difere mais do que a rotina diária, mas, ao mesmo

tempo, não é indiferente à vida e se propõe a oferecer um enriquecimento dialógico (PONZIO, L., 2008).

Esses discursos teóricos nos situam nos limites da fronteira da dimensão ética e estética da linguagem e da cultura.

4 Por uma arquitetônica do espaço autobiográfico de Lispector

O objetivo geral desta pesquisa de doutoramento consiste na análise da obra *Água Viva*, de Clarice Lispector, enfatizando as questões do cronótopo e do diálogo como elementos e estratégias do texto de afiguração no âmbito da estética literária, na qual empreitamos, entre outros movimentos, dissociarmos os cronótopos da obra em sua escritura interna, bem como na relação dialógica entre autor-leitor-destinatário como sujeitos situados. Para além da sistematização e execução dessa ideia, já delineada anteriormente, apoiaremo-nos também na teoria do Pacto Autobiográfico de Philippe Lejeune (2008), que traz em seu desdobramento as questões dos pactos: *autobiográfico, romanesco, referencial, fantasmático*, o conceito de espaço autobiográfico e o contrato de leitura, os quais nos darão suporte teórico para a construção da imagem (signo da realidade) por parte da autora, Clarice Lispector.

Podemos inicialmente identificar o romance "Água Viva" (1973) como romance autobiográfico, de acordo com os pressupostos de Lejeune (2008, p. 14), em que a "autobiografia é uma narrativa retrospectiva em 1ª pessoa, feita em prosa (...)".

A teoria da autobiografia de Lejeune (2008) de perspectiva textual é o da Estética da Recepção, em que os objetos são o autor, a obra e o público, e consiste em um ato duplo, pois contempla tanto o efeito causado pela obra, quanto o modo como ela é recebida pelo público. Para isso, a noção de autor, obra, leitor, apontadas no item anterior, colaborarão para a reflexão sobre o espaço autobiográfico de Lispector. E a perspectiva sócio-histórica nessa construção terá o aporte da teoria bakhtiniana, como já mencionada no percurso da pesquisa.

Vale ainda destacar na teoria do Pacto, para a construção dessa arquitetônica do espaço autobiográfico de Lispector: "o que é revelador é o espaço no qual se inscrevem as duas categorias de texto (autobiografia ou romance autobiográfico), que não pode ser reduzido a nenhuma delas. Esse efeito de relevo obtido por esse processo é a criação, para o leitor, de um espaço autobiográfico". (LEJEUNE, 2008, p. 43). E para complementar essa reflexão, o teórico defende que é nesse nível global que se define a autobiografia, tanto um modo de leitura quanto um tipo de escrita, que em seu dizer "é um *efeito contratual* historicamente variável." (LEJEUNE, 2008, p. 46).

A leitura das obras de Clarice Lispector, romances, contos, entrevistas, etc., irá nos permitir a construção desse *espaço autobiográfico*, e o contrato de leitura nos fará dialogar com diferentes textos, pois como apregoa Bakhtin (2011), um texto só existe em contato com outro(s) texto(s), assim são como os signos e produzem sentido na enunciação.

5 Considerações e delineamentos iniciais

Assim, portanto, mesmo limitando-nos ao estudo do romance "Água Viva", como objeto de estudo, também teremos de aludir aos outros romances de Clarice Lispector, a fim de construirmos um espaço autobiográfico (LEJEUNE, 2008) dessa grande escritora; isso entretanto não quer dizer que buscaremos abarcar o material histórico, social e literária da autora em sua totalidade, pois nosso objetivo permanece especialmente teórico, o de estabelecer todas as conexões e relações acerca do objetivo principal da pesquisa delineada inicialmente.

Sabemos, de antemão, que o romance "Água Viva", apresenta uma posição particular na evolução da escritura de Lispector, uma obra artística, um texto de afiguração que pode ser lido como uma matriosca (conjunto de bonecas típicas russas), capaz de introduzir uma realidade dentro de uma outra realidade e, assim, infinitamente. Por isso, esse romance é fluídico, contínuo, de "águas abundantes" (LISPECTOR, p. 29-30) e representa um vasto empreendimento nosso sob o qual visamos à construção de um percurso de leitura partindo de conceitos bakhtinianos como *cronótopo, diálogo e afiguração.*

Referências

BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Clarice Lispector**: novos aportes críticos. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Paulo: Editora Pedro & João Editores, 2010.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. **Variazioni sulla scrittura** seguite da **Il piacere del testo**. Organizado por Carlo Ossola. Torino: Einaudi, 1999 .

_____. **O prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOENO, Neiva de S. **A escritura metafórico-metafísica de Clarice Lispector em *Água Viva*.** (Monografia de Conclusão de Curso) Cuiabá: UFMT, 1999.

_____. **Memórias Literárias: das práticas sociais ao contexto escolar.** (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: UFMT, 2013.

CALVINO, Italo. **Lezioni americane**. Milano: Mondadori, 2000.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ORWELL, George. **1984.** Traduzione di Gabriele Baldini, Milano: Ed. Oscar Mondadori, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PETRILLI, Susan. **Tempo di scrittura, tempo di vita nuova.** Disponível em: http://www.augustoponzio.com/files/Susan-Petrilli-Tempo,-Scrittura,-Vita.pdf, acesso em: 13 mar. 2013.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem.** Tradução de Ephraim F. Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. **Visioni del Testo**. Bari: Graphis, 2002 (IV ed. 2010).

_____. **Icona e Raffigurazione Bachtin Malevic Chagall**. II edizione riveduta. Bari: Adriatica Editrice, 2008.

SEBEOK, T. A. **Il gioco del fantasticare.** Milano: Spirali, 1984.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA COM A LEITURA E A ESCRITA

Fátima Aparecida de Matos Barboza
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Gisele Fernandes de Novais
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: Este artigo objetiva relatar uma experiência vivenciada durante o estágio de docência do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em uma turma de 1ª fase dos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Municipal de Educação Básica Professor Jurandir Liberino de Mesquita, no primeiro semestre de 2015. Nosso objetivo foi trabalharmos a alfabetização, a matemática e a leitura, através do cotidiano de cada aluno. No período em que estivemos em sala, pudemos ouvir e conhecer um pouco da vida de cada um, os motivos os quais os fizeram retornarem à escola ou iniciar seus estudos na idade adulta para aqueles que nunca haviam frequentado uma sala de aula quando criança. Estávamos em uma sala mesclada, tínhamos alunos com idade entre 18 a 60 anos, cada um com seus sonhos, desejos e objetivos. Para alguns a escola era apenas um encontro, para outros a conquista em escrever o próprio nome, e para outros, ler a Bíblia. As donas de casa buscavam ser independentes nos aspectos ir ao supermercado, à loja de roupas, tomar ônibus, etc. Os métodos utilizados foram diversos e evidenciavam o trabalho coletivo com ênfase na necessidade de cada um. Assim, distribuíamos as tarefas entre leituras de pequenos textos, tomávamos leituras individuais, auxiliando aqueles que tinham mais dificuldade, as atividades de português eram diferenciadas entre os alunos que possuíam facilidade e os que tinham dificuldade, matemática básica para todos, e produção textual. Tomávamos o cuidado de tentar dar atenção individual para os alunos, estávamos sempre dispostas a ir até eles e sanar suas dúvidas, isto também fortaleceu o nosso vínculo com eles. De uma forma muito impressionante, os alunos apresentavam facilidade com a matemática, alguns pediam para que passássemos atividades extras. Durante este período, percebemos que a Pedagogia exige do profissional da educação mais humanidade ao lidar com os alunos, exige compreensão, paciência, amor e ternura. Permite-nos ensinar, porém, muito mais do que ensinarmos, aprendemos a ouvir o aluno. A cada dia de estágio, compreendemos como "lidar" com o aluno, atribuindo assim mais sentido à relação professor-aluno. Percebemos que a construção e o aprendizado da leitura e da escrita na EJA ocorrem muito além das salas de aula, acontece no dia a dia dos alunos, ocorre no trabalho, no mercado ou em casa. Entendemos que, mesmo depois de muitos anos fora da sala de aula, continuam em busca da conquista da aquisição da leitura e da escrita, em busca de mais conhecimentos que contribuam nas atividades do dia a dia, e a aquisição deste conhecimento auxilia na autoestima dos alunos, tornando-os mais confiantes e proporcionando maior tranquilidade durante o processo de aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos; estágio; leitura e escrita.

ABSTRACT: This article aims to relate an experience lived during a teaching stage in the Educational School at University of Mato Grosso (Unemat), in a class of 1st phase of the early years of elementary school of the Youth and Adult Education – EJA, in Municipal School of Basic Education, working as teacher Jurandir Liberino de Mesquita, in the first semester of 2015. Our goal was to work literacy, mathematics and reading through the daily life of each student. In that period we were in the room, we could hear and learn the life of each student,

the reasons which made them return to school or begin their studies in adulthood, for those who had never attended a class as a child room. We were in a mixed room, with students aged about 18 to 60 years, each one with their dreams, desires and goals. For some, the school was just a meeting with others to achievement in writing their name, and to others, read the Bible. Housewives sought to be independence in aspects, go to the grocery store, a clothing store, take buses, etc. Working methods used were several and evidenced the collective work with emphasis on each one needs. So we distributed the tasks through readings of short texts, we took individual readings, helping those who had more difficulty. The Portuguese activities were differentiated between students who had easily and those who had difficulty, basic math for everyone, and textual production. We took care trying to give individual attention to students, we were always willing to answer to them and solve their doubts, and this also strengthened our bond with them. In a very impressive way, students had facility with math, some were asking for us to give extra activities. During this period, we realized that pedagogy requires professional education, more than humanity in dealing with students; it requires understanding, patience, love and tenderness. It allows us to teach, however, much more than teaching, we learn to hear the student. Learn to listen to them and understand their fears and desires. In every stage of the day, we could understand how to "deal" with the student, thereby, giving more meaning to the teacher-student relationship. We realized that the building of the reading and writing learning in adult education occur far beyond the classrooms, it happens in the daily life of students, at work, at market or at home. We understand that even after many years out of the classroom, still searching the conquest of the acquisition of reading and writing, searching for more knowledge to contribute in activities of everyday life, the acquisition of this knowledge helps the self-esteem of students, making them more confident and providing greater peace of mind during the learning process.
KEYWORDS: youth and adult education; internship; reading and writing.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar nossa experiência com alunos da primeira fase na EJA da Escola Muncipal de Educação Básica Professor Jurandir Liberino de Mesquita. Trabalhamos a leitura, a escrita e os relatos de vida de cada um. Tínhamos alunos com idades variadas, isso foi muito bom, aumentou nossa espectativa em relação ao resultado que terímos no final dos dias letivos. Uma coisa que nos chamou atenção é o amor que esses alunos têm pela escola, pelo professor e pela aprendizagem. Fomos muito bem recebidas por eles e isso fez com pudessemos desenvolver o trabalho programado com tranquilidade e serenidade.

2 Panorama sobre a EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil começou com a chegada dos Jesuítas, que tentaram converter os índios a religião católica. Para Piletti:

> Os jesuítas logo compreenderam que não seria possível converter os índios à fé católica, sem ao mesmo tempo, ensinar-lhes a leitura e a escrita. Por isso, ao lado da catequese organizavam nas aldeias escolas de ler e escrever, nas quais também se transmitiam o idioma e os costumes de Portugal. (PILETTI, 2000, p. 34)

Sendo assim, percebemos que a intenção dos jesuítas era converter os índios à fé católica e não a precocupação em fazê-los aprender a ler e a escrever. A leitura e a escrita foram ensinadas apenas com a estratégia de conversão à fé cristã. Segundo Paiva:

> A educação de adulto nasceu no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também, atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e neste caso a alfabetização e a transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. (PAIVA, 1987, p. 165).

Desta forma a educação era transmitida apenas como instrumento de conversão à religião católica, os jesuítas tentavam catequizar as crianças para assim atingir a seus pais e desta forma convertê-los à religião católica e também faziam a transmissão do idioma português aos adultos.

Conforme os anos foram passando, o governo não deu a atenção necessária às classes mais pobres, dando ênfase assim nas profissões que abragiam as classes altas, que era minoria da população.

> [...] o governo se desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas à minoria. Da mesma forma, até pouco tempo, a historiografia voltava à atenção para a formação das elites políticas e intectuais, e menos para esse segmento da educação. (ARANHA, 2006, p. 228).

Houve evolução no que diz respeito à educação, porém os avanços eram ligados somente à elite, às classes menos privilegiadas, necessitadas de aprendizado, continuaram na mesma situação. Com o passar do tempo, iniciou-se o projeto republicano.

> O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, oferecendo um ensino para todos. É bem verdade que se tratava ainda de uma escola dualista, em que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobre tudo científicos já que os republicanos recusavam a educação tradicional humanista, enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional. (ARANHA, 2006, p. 298).

Sendo assim, este projeto visava educar as classes menos privilegiadas apenas para servir à elite, ou seja, as pessoas da classe alta estudavam para se manter na classe em que estavam enquanto que a classe baixa não tinha essa oportunidade, o estudo ao qual ele tinha acesso era somente para o profisssional.

3 A experiência na docência com a leitura e a escrita

Nos dias em que ficamos com a turma, procuramos levá-los a entender a importância do conhecimento para seu desenvolvimento social e cultural através das disciplinas aplicadas em sala e também com as tarefas. Procuramos incentivá-los e mostrar que podemos estar aprendendo algo novo a todo o momento.

Trabalhamos com eles os temas propostos pela professora da turma, pois estávamos em uma sala de alfabetização e precisávamos cuidar para que eles não se sentissem constrangidos com uma equipe de professores novos.

No período em que estivemos em sala com os alunos da EJA, nesta escola municipal, pudemos perceber e entender o quanto poderíamos trocar experiências com os alunos desta instituição, pois essas pessoas trouxeram consigo uma grandiosa e bela bagagem de vida. Desta forma, explica Freire que (1992, p. 43): “Não há educação fora das sociedades humanas

e não há homem no vazio". Entendendo isso, colocamos em prática a junção do material que levamos com todo o conhecimento e toda a experiência trazida por eles. Sendo assim, o trabalho realizado com eles teve um resultado belíssimo.

Na turma de primeira fase, tínhamos uma grande mistura de idades, isso foi muito bom. A princípio, tivemos um pouco de receio, mas, com o decorrer das aulas, percebemos que isso seria até um referencial a mais para nosso trabalho, ou seja, desta maneira conseguimos trabalhar tranquilamente com toda a sala, sem precisar apressar o processo.

Nesta sala, todos tinham sonhos, uns de concluir o ensino fundamental e médio para ir à faculdade, outros sisplesmente queriam aprender a ler e a escrever, outros queriam aprender a ler a Bíblia ou até mesmo poder ir ao supermercado sozinho. Para nós como educadoras, esse foi um momento muito rico, algo que para nós parece simples, para eles é tão valoroso. Uma situação que nos chamou muito a atenção foi o fato de todos eles amarem a matemáica, e 90% da turma tinham muita facilidade em desenvolvê-la.

Por outro lado, percebemos as dificuldades e os medos de cada um deles nos momentos em que nos aproximamos deles. Devido a eles terem enorme afeição pela docente da sala, nos primeiros dias tivemos algumas resistências no sentido de conversar com os alunos, de trocar ideias; mas, com o passar dos dias, eles foram percebendo que, além do papel de professoras, estávamos na escola como aprendizes também, para adquirimos experiências e aprender com eles. Procuramos estabelecer conteúdos que tivessem relação com a realidade dos alunos.

> Por que estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe imbutida nesse descaso? 'Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmo.'

Entendemos desta forma que deveríamos ensinar aos alunos coisas que tivessem relação com a vida e o cotidiano deles, assim sendo o conhecimento se tornaria mais significativo, a participação de todos seria maior. Quando os alunos da EJA decidem ir para escola, em seus pensamentos está o sanamento de dúvidas e frequentes indagações relacionadas à vida particular dos mesmos, para eles o importante é que aprendam coisas que de fato vivenciam no dia a dia.

Desta forma, entendemos que a escola tem o grande papel de discutir sim ideologia de vida, a política e suas implicações em nossa vida, os problemas relacionados ao local onde vivemos e assim de todos os assuntos que nos cercam diariamente.

Contudo, entendemos que não chegamos com o conhecimento e o planejamento pronto, estávamos dispostas a fazer todas as modificações necessárias durante as aulas, percebíamos qual conteúdo seria bem recebido pelos alunos e quais não surtiriam efeitos positivos. Para Piconez (2002, p. 33): "Muitos dos direcionamentos em relação aos conteúdos ensinados são solicitados pelos alunos e suas necessidades de trabalho". Sendo assim os alunos contribuem diretamente no desenvolver das aulas, eles veem o professor como alguém qualificado para sanar suas dúvidas.

O professor necessita estar aberto para o que o aluno quer aprender, ele precisa ter a sensibilidade em lidar com o outro. Desta forma entende Freire (1996, p. 64) "[...] que o trabalho do professor é trabalho do professor com os alunos e não de professor consigo mesmo." Sendo assim, temos que trabalhar de maneira que o outro participe do nosso

trabalho, do nosso dia a dia. Paulo Freire (1996, p. 39) destaca que: "o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador." Desta forma, os alunos necessitam estar em plena sintonia com o professor, devem perceber que o conhecimento não é feito somente pelo professor, mas que ele tem papel fundamental neste processo.

Durante o decorrer das aula, compreendemos que o professor deve estar ligado ao aluno num elo que vai além do professor-aluno. Na EJA, entendemos que existe um respeito profundo por ambas às partes e também uma preocupação com o bem estar de cada um. Desta forma, quando falamos na evasão escolar da EJA, temos que compreender quais motivos não permitem ou fazem com que os alunos não queiram estar ali. É necessário que se analise o cotidiano desse aluno, se seu trabalho possibilita que ele possa estar todos os dias na sala de aula, e se ele se sente bem dentro do ambiente escolar.

Entendemos assim que devemos ver cada aluno com sua particularidade, durante a EJA percebemos que as expecificidades de cada um fica mais acentuada do que nas outras etapas de ensino. Compreendemos que cada aluno deve ser analisado individualmente, principalmente em uma sala mesclada como a que nós estavamos. Para Demo (2004, p. 13):

> A vida não é uma máquina mecânica, reprodutiva, mas construção e reconstrução biológica e histórica, dotada de sujeito inalienavél. Se reunirmos 10 pessoas em torno de mesa redonda e contarmos para o número 1 uma história, para que conte adiante ao número 2, até o número 10, veremos que esta história pode chegar bastante retocada ou mesmo irreconhecível. A razão é autopoiética ou hermenêutica: não sabemos reproduzir a história. Ao contarmos uma história, o fazemos na condição de sujeitos, não de objetos. Entramos na história e já fazemos parte dela. Inevitavelmente a interpretamos a nosso modo, colocando dentro dela nosso olhar próprio.

Desta forma, não devemos esperar que os alunos se comportassem todos iguais como se fossem máquinas, cada um tem sua forma de ser e sua maneira de aprender e interpretar os conteúdos do dia a dia. Mesmo sabendo que a educação é direito de todos e dever do estado e da família como assegura a Constituição de 1988:

> **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL).

Desta maneira, entendemos a importância da escola trabalhar o cotidiano com seus alunos, principalmente os alunos adultos, pois esses alunos têm maturação para acompanhar e entender a realidade que os cercam.

Sendo assim, o governo oferta as vagas para que os indivíduos possam ampliar todas as suas habilidades e se preparar para o exercício de cidadão, porém, quando falamos em EJ, nas pessoas que já passaram grande parte da sua vida fora das salas de aulas, sabemos que os motivos que as trazem de volta às salas são de grande importância para os alunos. Dentre esses motivos está que muitos deles se sentem envergonhados por não saberem ler e escrever, por não conseguirem ir aos supermercados sozinhos, por exemplo.

Então, quando entramos naquela sala, tentamos ser cuidadosas ao máximo para não assustar os alunos. A professora de sala sempre esteve presente nas aulas, auxiliando em tudo que fosse necessário, pois, até por relatos da mesma, alguns alunos poderiam se sentir constrangidos por sermos 'novas' na sala de aula e deixarem de ir à escola.

A constituição continua destacando que:

> **Art. 208.** O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de.-I- Ensino fundamental, obrigatório gratuito, inclusive para os que não tiveram o acesso na idade própria (BRASIL).

Mesmo o estado ofertando as vagas, sabemos que a evasão na EJA é enorme diante de tantas pessoas que estão fora da sala de aula apesar de não serem alfabetizadas, desta forma temos que tentar preservar ao máximo a continuação desses alunos na escola, respeitando as suas particularidades, seus medos e desafios, e auxiliando em tudo que for necessário.

O resultado obtido em nosso trabalho foi mais do que o esperado, pois tivemos a participação de todos os alunos. Principalmente por estarmos em uma sala de primeira fase.

4 Considerações finais

Ao finalizar nosso trabalho na EJA, entendemos o quanto esse é um trabalho de fundamental importância, tanto para os alunos que estavam em sala, quanto para a sociedade de forma geral, pois acreditamos no potencial de cada um. Pudemos participar um pouquinho da vida dessas pessoas e vermos o quanto elas têm desejo em aprender algo novo, ler e escrever.

Dessa maneira, entendemos também, que há necessidade de um insentivo maior para a continuidade e também para o aumento de vagas na EJA, sendo que, em nosso município há apenas três escolas municipais trabalhando com esta modalidade no momento e as mesmas estão em pontos distantes na cidade, fazendo assim com que muitas pessoas não consigam participar das aulas.

Compreendemos, por fim, que o ideal seria que não tivéssemos a necessidade da EJA, porém, desta mesma forma, entendemos que exitem muitas pessoas que não sabem ler e escrever devido a não terem a oportunidade de estar em uma sala de aula quando criança.

Referências

ARANHA, Maria Lucia. **A História da Educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA POR TEMÁTICAS: UMA FORMA DE MELHORAR A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Juliana B. OLIVEIRA
Escola Estadual Nossa Senhora da Glória
Elizandra WAECHTER
Escola Estadual Nossa Senhora da Glória

RESUMO: O artigo apresenta a execução de um projeto com o título "Saúde em primeiro plano", realizado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora da Glória de Sinop Mato Grosso. Os trabalhos foram realizados no ano letivo de 2015 nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês. Parte dos resultados obtidos com os trabalhos foi exposto no evento Feira do Conhecimento, realizado no dia 28 de novembro de 2015. O intuito principal da proposta é atrair a atenção dos alunos para obter uma maior participação dos mesmos e também para que possam ser protagonistas nos cuidados relacionados á saúde dos mesmos, e, do meio no qual estão inseridos. Para promover uma autonomia dos alunos o professor deve estar atento a sua atitude, fazendo uma autocrítica de seu trabalho. O registro dos resultados é primordial e faz parte de sua análise, contribuindo para o crescimento profissional e as melhorias promovidas dentro do ambiente escolar, obedecendo ao Plano de Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira. O professor de Língua Estrangeira muitas vezes observa um desânimo por parte dos alunos, que não estão receptivos a didática habitual de livros, quadro e áudio. E muitas vezes conteúdos muito além do cotidiano vivenciado. O repensar na prática do professor e a disposição de inovar é necessária para que mudanças aconteçam. Outra forma, de obter a participação mais ativa dos alunos são os planos de aula que não abrem mão de atividades lúdicas O planejamento antecipado é essencial para o bom desempenho da prática docente, neste momento também é repensado sobre o objetivo da aula, e a sua importância para o cotidiano dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: lúdico; planejamento; língua inglesa.

ABSTRACT: This article presents the implementation of a project entitled "Health in the foreground", held in a group of 7th grade of elementary school, at the State School Nossa Senhora da Glória, in Sinop, Mato Grosso. The research was carried out in the academic year of 2015 in classes of Portuguese and English Language. Part of the results obtained from this research was exhibited at the Knowledge Fair event, on November 28th, 2015. The main aim is to bring students' attention to obtain a rise in their involvement and also make them protagonists in projects to take care of their health and the environment they live. To promote the autonomy of the students, the teacher must be aware of their attitude, making a self-criticism of their work and recording of results is a priority and is part of its analysis, contributing to the professional growth and the improvements within the school environment, following the Plan of Foreign Language Curriculum Guidelines. The Foreign Language teacher often notices a discouragement by the students, who are not receptive to usual didactic books, picture and audio. The rethink the practice of teacher and his disposition to innovate, this is necessary to make changes happen. Another way to get more active participation from the students is to use lesson plans that do not forget to work with recreational activities. Advance planning is essential for the proper performance of teaching practice; this time is also rethought about the purpose of the lesson and its importance for the daily lives of students.
KEYWORDS: playful; planning; English language.

1 Introdução

O projeto realizado visou uma prática multidisciplinar, entre os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Escola Estadual Nossa Senhora da Glória, aplicados em uma turma de 7º Ano do período matutino. A temática escolhida foi saúde e bem estar, envolvendo os cuidados para a manutenção da saúde, práticas saudáveis e prevenção de doenças.

Com o intuito de despertar o interesse pela disciplina de Língua Inglesa e a também para melhorar a saúde dos alunos, o projeto focalizou o protagonismo juvenil para que o aprendizado possa fazer uma real relação com a vida dos mesmos, uma vez que ele é o pesquisador e o objeto de pesquisa, realizando desta forma atividades independentes do professor, promovendo um senso crítico e o perfil de pesquisador atento. Contudo, os encaminhamentos realizados também visaram promover uma aula mais atrativa, engajada com a realidade e que faça sentido para os estudantes. As aulas foram planejadas de uma forma que possa utilizar de vários recursos didáticos tais como; imagens fotográficas, confecções de cartazes, músicas e filmes, ou seja, uma metodologia lúdica.

As aulas foram planejadas e realizadas com o uso de uma didática que mescla várias metodologias. Porém o uso de recursos lúdicos foi importante para o bom desempenho do projeto e também se apoiando aos estudos das Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso.

2 A relação da língua inglesa com o mundo

Espalhados pelo mundo estão cerca de 30 países que falam a língua inglesa, entre eles 12 usam a língua como nativa, 11 países têm o inglês como única língua oficial e 14 que o têm como segunda língua oficial. Além desses países o número de falantes de inglês como segunda língua fica em torno de 400 milhões de pessoas.

A língua inglesa pode ser ouvida e vista a todo tempo por diversas partes do planeta tornando-se assim o fenômeno mundial, como relata Paiva sobre apontamentos de Bailey e Görlach (1988), desde a Grécia antiga nenhuma outra língua espalhou-se como a inglesa. Essa difusão é transmitida de diferentes maneiras no cenário comunicativo seja ele de caráter televisivo ou em meios impressos.

Paiva menciona essa distribuição de termos da língua inglesa dizendo que "O Inglês aparece no rock estrangeiro e também no nacional. Está presente nos adesivos dos carros, nas marcas de carros, nos nomes de casas comerciais, nos produtos, nas pichações de murros...".

Dessa forma percebe-se que a língua inglesa aparece a todo o momento no cenário nacional, fato esse, determinado socialmente e economicamente se pensarmos no Brasil como um país que se submeteu a princípios americanos quando sofre com a crise cafeeira trazendo para o Brasil o imperialismo americano. A forte presença do inglês no contexto social também pode ser observada dentro da comunicação internacional, que hoje assume um papel de língua franca, comprovando seu status através de diferentes transmissões.

> O Inglês já possui muitos dos requisitos para ser uma verdadeira língua franca, pois já é a língua da diplomacia, a língua predominante nas correspondências, a língua principal na aviação e nas transmissões radiofônicas, além de ser a segunda língua de tantos ou mais falantes que os nativos. (PAIVA, 1996).

No Brasil a língua inglesa é a cada instante apresentada ao povo como um bombardeio de palavras, presentes em vários lugares e em varias horas do dia, veiculadas em diversos

meios como jornais, programas de rádio, televisão, cinema e etc. Esses meios de divulgação já não se preocupam em traduzir seus trabalhos para nossa língua, haja vista que a língua inglesa se tornou tão presente no cotidiano dos brasileiros que a presença dela remete a ideia de naturalidade onde não há barreiras entre Brasil e EUA. Por essa aglomeração de palavras inglesas transmitidas pela mídia no Brasil Paiva (1996) comenta Paes (1986) diz que:

> Há já muito que as multinacionais não se dão ao trabalho de traduzir, ou sequer adaptar à ortografia de nossa língua, os nomes de seus produtos e/ou marcas registradas. Isso se compreende: para eles, a ideia de um mundo só é não uma utopia solidarista, mas uma conveniência comercial. Mas eis agora que empresas brasileiras começam também a falar inglês de marketing. (PAIVA, 1996, p. 17).

Além disso, os programas de televisão começam a misturar inglês com português criando neologismos ou utilizando frases na língua inglesa para alguma expressão do dia-a-dia brasileiro, como no rádio músicas em inglês são tocadas todos os dias. O Brasil consome um quarto de programas americanos para a televisão (dados Paiva in Varis (in Guareschi) 1996, p. 19) e junto com o inglês estampado pelas ruas formou o dialeto comercial do brasileiro, fato que possui suas raízes na história cultural do Brasil. A primeira guerra mundial mudou o rumo do eixo comercial no Brasil que até então era Brasil-Europa e passa a ser Brasil-EUA. Depois disso a crise do café que o Brasil enfrentou em 1921 aumentou a dependência financeira do Brasil com os norte-americanos, essa dependência financeira gerou a dependência cultural e o Brasil a partir de então começa a veicular a hegemonia americana. Toda a programação norte-americana transmitida no Brasil traz essa hegemonia subentendida, pois como argumenta Paiva apud Jece Valadão "Atrás de cada filme Americano vem um produto americano" e assim a cultura brasileira continua sofrendo, mesmo que persuadidas, influências americanas.

Se nos períodos de guerras o mundo era dominado pela força armada, podemos dizer que hoje essa força é determinada pela língua, a matéria prima do imperialismo cultural ocasionado pela dependência econômica. É nesse caminho que os EUA vêm penetrando sua hegemonia, no mundo, e o Brasil não fica de fora dessa demanda de produtos, e com eles, ideias norte-americanas.

3 Reflexão sobre o ensino da Língua Inglesa

O ensino da língua estrangeira traz uma perspectiva diferente da aprendida até então pelo aluno. Quando o aluno vem para a sala de aula já conhece a língua materna e faz o uso perfeito desta, ou seja, mesmo com o uso da linguagem padrão, compreende e interage no universo da linguagem oral e não oral.

> O processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna. Ao chegar à quinta série, a criança já é um falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas imediatas das quais participa em sua socialização em casa ou nas brincadeiras com os amigos fora de casa, e em outras comunidades discursivas. Essas outras comunidades podem exigir a aprendizagem de uma variedade da língua materna ou de padrões interacionais diferentes dos que teve acesso em casa (por exemplo, modos de interagir com outra pessoa em sala de aula) (BRASIL, 1998, p. 28).

Ensinar uma língua estrangeira é uma oportunidade para o aluno conhecer outros povos, cultura e, sobretudo, ampliar o conhecimento. Porém, o que pode ser observado é que os estudantes demonstram pouco interesse pela disciplina. Para isso, as aulas desenvolvidas foram para motivar a aprendizagem através de atividades visuais, auditivas e lúdicas.

De acordo com o Plano de Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira o ensino desta disciplina deve representar outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso, muito além do já aprendido com a língua materna. Uma vez que ele já conhece a língua materna e já fala com influência, outra língua deve despertar o interesse pelo novo.

> Os primeiros contatos com a aprendizagem de inglês de maneira formal, sistematizada, ocorrem para a maioria dos nossos alunos, no início do terceiro ciclo, período este em que, de modo geral, enfrentam conflitos, representados por transformações significativas relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao desenvolvimento cognitivo, à emoção, à afetividade, além dos relacionados aos aspectos socioculturais. Torna-se bastante difícil traçar um perfil do aluno que chega ao terceiro ciclo, tanto em relação aos aspectos afetivo-emocionais que marcam esse período quanto em relação aos diferentes conhecimentos de língua materna que possuem e os diferentes níveis de familiaridade que apresentam em relação à língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 53).

Com isso, é importante o professor aproximar as atividades da realidade vivida deste aluno. As aulas devem trazer atrativos para que provoquem o interesse e a curiosidade. Cabe ao professor ser um construtor de criatividade, um observador das melhores alternativas em cada comunidade trabalhada. A preocupação com a aprendizagem dos alunos deve ser uma constante no ideal de cada educador.

> No Brasil, diante das já mencionadas deficiências da formação de professores de línguas, o construto "professor reflexivo" tem recebido a atenção de formadores de professores. Almeida Filho (2005, p. 73), por exemplo, sugere ao professor que pretende reflexivo os seguintes tópicos de autoanálise, para que ele avalie se é capaz de: 1.Buscar sentidos globais do próprio ensino (em pormenores); 2. Pautar-se por critérios próprios; 3.Estabelecer juízos de coerência entre o que diz fazer e o que de fato faz; 4.Buscar dados e evidências nas gravações e transcrições de aulas (típicas) 5.Buscar explicações para os procedimentos e conteúdos de suas aulas; 6. Assumir a subjetividade do ato de avaliar interpretando e tomando providencias para minimizar efeitos indesejados; 7. Buscar rigor na amostragem, na triangulação de evidencias e na completude das observações (gravações, notas de campo, diários); 8. Buscar compreensões novas e crescentes acerca da complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas na escola (teoria apropriada). (MOURA FILHO, 2011, p. 58 e 59).

As dicas devem servir para orientar um professor dentro de sua prática pedagógica que busca pela melhoria seja a sua orientação principal. O período de atividade docente deve ser também um momento de, através da sua prática, fazer uma análise autocrítica e direcionar para uma melhora no que diz respeito sua atuação como professor.

4 Utilização das atividades lúdicas em sala de aula

Um dos grandes desafios do professor é promover uma aula que possa despertar o interesse do aluno e também que os conteúdos aplicados possam ter sentido para a vida do estudante. Muito se tem falado durante as formações continuadas e também na academia sobre a utilização das didáticas com o uso de atividades lúdicas. Faz-se necessário recorrer ao significado etimológico desta palavra. O significado da palavra lúdico de acordo om o

dicionário Aurélio online a expressão "lúdica" ou "ludicidade" procede do termo latino ludus que significa "jogo". Mas consideramos a etimologia lúdica que o mesmo que significa jogar, brincar e/ou movimentos voluntários com objetivo de ensinar/aprender. A Psicanálise refere-se à manifestação artística ou erótica que aparece na idade infantil e acentua-se na adolescência aparecendo sob a forma de jogo.

Diante deste significado passamos a perceber o quanto as atividades com caráter lúdico podem ser importantes para o desenvolvimento e a formação intelectual dos alunos, nas diversas fases de aprendizagem, no seu entendimento como um ser social e também na sua afetividade. Utilizar de alguns recursos lúdicos podem estimular o intelecto e o físico dos envolvidos, desta forma facilita a aprendizagem e ajuda no desenvolvimento do corpo e da mente.

Durante a formação continuada, muito se debate sobre a busca por uma educação mais atrativa e que esta possibilite uma maior significação para a vida dos alunos. Com isto, percebemos que é necessário valorizar as brincadeiras e que estas, não são apenas um passatempo ou uma forma de "enrolar" a aula, como muitos acreditam, mas sim uma ferramenta valiosa para proporcionar o desenvolvimento pleno do corpo e também do intelecto dos envolvidos.

Ao longo de décadas as brincadeiras ficaram restritas as crianças pequenas, e a falta de entendimento sobre as diversas fases do ser humano e falta de políticas sociais de valorização e garantias de uma infância e adolescência saudável, impossibilitava com que muitas crianças pudessem se desenvolver plenamente.

Nas últimas décadas pode-se perceber muitas mudanças no que diz respeito à exploração do trabalho infantil, a garantia da educação, a expansão das creches, e também o desenvolvimento de projetos esportivos em diversas modalidades. O que permitiu dentre outras coisas que as brincadeiras e os brinquedos tivessem mais espaço na infância e na adolescência. Outra evolução é a indústria dos brinquedos atualmente um número cada vez maior de tipos de brinquedos está sendo oferecidos para as crianças. A barreira entre os objetos femininos e masculinos cada vez estão menos definidas, ou seja, as meninas que antes apenas podiam brincar de bonecas ou com fogõezinhos e panelinhas, agora passaram a ganhar carrinhos e bolas também, da mesma forma os meninos também brincam com os objetos tidos como femininos. Porém, a classe social ainda tem separado as diferentes crianças pelo mundo. "Os novos brinquedos surgidos com a industrialização e, posteriormente, com as novas tecnologias, têm separado e continuam a separar as crianças conforme sua capacidade financeira e origem social" (STRAUB, 2010, p. 43).

O lúdico pode ser entendido como uma brincadeira, e brincar significa divertir-se, entreter-se, distrair-se, comunicar-se. Dentro de uma sala de aula, muitas vezes os alunos se queixam das atividades serem cansativas e sem atração, uma didática planejada de forma com que os alunos possam divertir-se facilita a aprendizagem e também faz com que a memorização seja mais proveitosa, principalmente nas aulas de Língua Inglesa que é tão necessário por se tratar de um idioma diferente do praticado pelos alunos. Essas aulas costumam ser classificadas como enfadonhas e sem significado para muitos, que julgam nunca necessitar de entender ou falar outro idioma. As brincadeiras aparecem como uma possibilidade de estimular o prazer ao mesmo, tempo que aprende o conteúdo.

As atividades lúdicas dentro da sala de aula possibilita aos educandos valorizar a noção de perdas e ganhos entre os colegas, ajuda a desenvolver as aceitações de regras estabelecidas desenvolvendo desta forma o limite e o respeito as suas limitações e as diferenças entre os envolvidos, fortalecendo desta forma as relações interpessoais. Os mesmos também podem melhorar sua forma de expressar, ouvir, respeitar, cumprir regras, opinar e discordar de

opiniões. O que se observa é o desenvolvimento do espírito cooperativo e de liderança, o que o ajuda a gostar do ambiente escolar e ajuda no desenvolvimento físico e psíquico. "Com o jogo, podemos trabalhar o desenvolvimento físico, intelectual, artístico, criativo, dos sentidos, afetivo, social e ético" (DOHME, 2008, p. 22).

Do ponto de vista pedagógico, a importância do jogo de construção na escola é inegável, uma vez que através dele é possível perceber como a criança está se socializando, como esta se inserindo no mundo social. (FREIRE. 1989, p. 69)

Existem várias formas de proporcionar este tipo de ação dentro da sala de aula, exemplos como teatros, músicas, dinâmicas, contar história, jogos e as demais atividades que possam unir o real e o imaginário. São atividades com estas características que eles poderão vivenciar uma leitura significante, desenvolvendo desta forma o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo.

É através da brincadeira que a criança cria o mundo que está a sua volta assim ela constrói uma cultura lúdica a partir dos significados que ela confere suas ações, nas relações que ela estabelece com o seu próprio meio onde convive. É na cultura lúdica que as crianças vão se socializando e compartilhando suas brincadeiras.

Dessa forma, os jogos simbólicos ou brincadeiras de faz de conta são oportunidades valiosas para a criança aprender a conviver com pessoas diferentes entre si. Facilita a aprendizagem nas idades iniciais e desenvolve aspectos físico, afetivo, cognitivo, social e motor, ou seja, a Educação Infantil tem a função de criar meios, para que a criança possa desenvolver o processo ensino-aprendizagem e promover a construção do conhecimento entendendo o funcionamento dos objetos, explorando suas características físicas.

5 A aplicação do projeto: "Saúde em primeiro plano"

A atuação do professor que de forma autônoma não abre mão dos recursos lúdicos é muito considerável e é percebido pela sua recepção junto aos alunos. O planejamento antecipado é essencial para o bom desempenho da prática docente, neste momento também é repensado sobre o objetivo da aula e a sua importância para o cotidiano dos alunos.

Para desenvolver este trabalho foram propostas várias leituras de artigos, reportagens, vídeos e debates dentro da sala de aula, confecção de maquete e ensaio fotográfico nas imediações da escola. Foi também coordenadas várias pesquisas de campo, na qual o aluno observou e anotou suas atitudes e também da rotina familiar, os costumes alimentares e cuidados com a saúde.

O material coletado e o resultado das atividades foram apresentadas em uma feira de conhecimento organizado pela escola, no encerramento do ano letivo, no qual as professoras de língua inglesa e portuguesa organizaram apresentações em banners e amostra fotográfica.

A temática trabalhada durante as aulas de Língua Inglesa foi primeiramente o vocabulário básico de alimentação contendo frutas, legumes, laticínios, minerais, cereais e também os doces e aperitivos dos costumes de diversos países. Também foi exposto uma pirâmide alimentar com o intuito de promover a conscientização para uma alimentação mais saudável; "*healthy e unhealthy food*". Também foi feita uma salada de frutas, no qual os alunos trouxeram os alimentos para serem consumidos durante uma aula realizada no refeitório. Outro tema abordado foi o vocabulário contendo as partes do corpo humano *"The human body",* através de aulas expositivas e várias atividades lúdicas como danças e produção de cartazes. Em seguida foi apresentado o vocabulário a cerca das principais doenças dentre elas as causadas pela falta de cuidados com o meio ambiente e também as doenças de inverno também com a apresentação de vídeo sobre os cuidados com o fogo e o lixo. Sobre o meio

ambiente foi trabalhado o vocabulário das músicas *"Have you ever seen the rain"* e também *"Somewhere over the rainbown"* e foi desenvolvido o vocabulário do meio ambiente *"environmental"*.

Através da música o aluno pode perceber melhor com a audição e praticar a pronuncia de maneira mais exata e mais lúdica. Com o uso do livro didático; "Vontade de Saber Inglês 7º ano", (AMANCIO, KILLNER, 2012), foram feitas as traduções dos textos; "Dengue" (p. 34) e "Health; Is it Fluor Dengue?", em seguida as atividades propostas no livro. Aulas que foram debatidas também a conscientização para a limpeza de quintais e terrenos e também o cuidado durante o tempo da seca para não ficar resfriado ou gripado.

6 Considerações

Durante o ano letivo, o professor locado na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso participa da formação continuada, a chamada "Sala do Educador", esta formação oferecida é um espaço para repensar as atitudes tomadas e refletir sobre o papel do educador. Durante o ano de 2015, além deste momento que envolvia estudo e debates com professores, técnicos e direção, os professores da Escola Nossa Senhora da Glória de Sinop, Mato Grosso, também realizaram os planejamento de suas aulas em conjunto com os outros professores da área. Esta organização possibilitou que vários trabalhos pudessem ser realizados em conjunto, contemplando uma interdisciplinaridade e também a multidisciplinaridade.

O projeto nasceu da insistente busca por uma aula mais atrativa que fizesse uma diferença maior na realidade dos alunos, ou seja, não o decorar simples do vocabulário. Mas envolver temas relevantes, discussões significantes e desenvolver um protagonismo do estudante. Utilizando de uma didática mais lúdica as aulas foram planejadas de que proporcionasse mais descontração, uma alternância entre os livros e quadros, com as saídas da escola, idas ao refeitório e a quadra de esporte, e apreciação de vídeos clipes.

O professor deve refletir sobre sua prática, para que desta forma possa oferecer mudança dentro de sala de aula. A recepção que o alunado faz para aquele professor ou aquela disciplina é uma boa baliza para saber como está a sua atuação. Repensando sua prática e buscando uma qualificação através de estudos o professor poderá realmente oferecer uma aula mais proveitosa e promotora de ensino-aprendizagem.

Referências

AMANCIO K.; KILLNER M**. Vontade de Saber Inglês 7º ano.** São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3° e 4° ciclo do ensino fundamental.** Brasilia. 1998.

CHIN, Elisabeth Y. ZAORAB. Maria L. **Keep in Mind 7º ano.** São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE. Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MOREIRA FILHO. Augusto, C. L**.** Basta de clamarmos inocência: A formação reflexiva do professor contemporâneo de Línguas. In: **Formação de Professores de Língua: Novos Olhares.** Campinas, SP: Pontes, 2011.

PAIVA, M. V. L. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências** Campinas, SP: Pontes, 1996.

PESSOA, Rosane R. Formação crítica de professores de Língua Estrangeira. In: **Formação de Professores de Língua: Novos Olhares.** Campinas, SP: Pontes, 2011.

STRAUB, José Luiz. **Infância e Brincadeiras: culturas que governam.** Cáceres MT. Fapemat, 2010.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR TEMÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA INSTIGAR O SENSO CRÍTICO E O PROTAGONISMO JUVENIL

Juliana B. OLIVEIRA
Escola Estadual Nossa Senhora da Glória
Elizandra WAECHTER
Escola Estadual Nossa Senhora da Glória

RESUMO: O presente artigo apresenta uma proposta que tem como objetivo principal incentivar o protagonismo juvenil e com isso desenvolver o senso crítico dos alunos sobre os processos de construção do sentido. Para essa proposta, considerou-se o tema de saúde e bem-estar bem como noções específicas para leitura e texto. O trabalho observa o desenvolvimento crítico do educando, pontuando suas intenções acerca dos sentidos produzidos pelos interlocutores durante o processo de construção de textos. Esses tipos de ensino voltado por áreas específicas perpassam pelo âmbito escolar onde se analisa o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que, para o desenvolvimento da construção do sentido, é necessário que a leitura se faça presente como também a produção de texto levantando hipóteses e tirando o discente do seu papel de receptor de informações para um olhar minucioso sobre questões que o circunda diariamente. Durante o processo de desenvolvimento das atividades, esperamos que, mesmo de maneira singela, o educando conseguisse atingir níveis de autonomia, reflexão e criticidade. Buscamos, portanto, contribuir com a fomentação de práticas que trazem o desenvolvimento cognitivo dos educandos.
PALAVRAS-CHAVE: ensino; protagonismo juvenil; língua portuguesa.

ABSTRACT: This article presents a proposal that aims to encourage youth participation and thereby develop the critical sense of students about the meaning construction processes. For this proposal, it was considered the issue of health and welfare as specific notions for reading and texting. The paper notes the critical development of the student, punctuating his intentions about the meanings produced by the interlocutor during the process of building texts. These types of education turned for specific areas permeate the school environment in which we analyze the teaching and learning process, considering that for the development of construction of meaning it is necessary that the reading must be present as well as the text output, raising hypotheses and taking the student of its role as receiver of information for a detailed look at issues surrounding it daily. During the development process of the activities we hope that, even by a simple way, the student could reach levels of autonomy, reflection and critical. We seek; therefore, contributing to fostering practices that bring the cognitive development of students.
KEYWORDS: teaching; youth participation; Portuguese language.

1 Introdução

O presente trabalho propõe a apresentação de um projeto que visa uma prática multidisciplinar, entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa da Escola Estadual Nossa Senhora da Glória, aplicados em uma turma de 7º ano do período matutino, que podem ser visualizados pelos alunos através de temáticas que envolvem o cotidiano dos discentes na perspectiva de ampliar o aprendizado relacionado à saúde e bem-estar. Para desenvolver este trabalho, propomos leituras voltadas ao tema, atividades de observação e coleta de dados no

bairro onde a escola está localizada. Nesta etapa, destacaremos a prática voltada ao que integra os conteúdos de Língua Portuguesa.

A disciplina procura explorar o trabalho linguístico feito no texto e os efeitos de sentido que provocam, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa, as possibilidades que a língua nos oferece e as consequências de cada uma dessas escolhas, em termos dos sentidos que elas permitem ao leitor construir. Precisamos encontrar formas de fazer com que o aluno escreva para outros leitores que não apenas o professor, mesmo que sejam leitores simulados. Esse tipo de atividade leva em consideração os recursos formais e linguísticos que o constituem em uma situação sócio comunicativa que traz o contexto de uso da linguagem em que suas condições de produção são consideradas. O trabalho do professor consiste em nortear o aluno a construir sentido, a perceber o propósito do texto, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece. Outro ponto sobre o qual acreditamos que precisamos pensar é a reflexão linguística.

Objetivamos contribuir para o ensino e aprendizagem a partir do incentivo ao protagonismo juvenil e para o desenvolvimento de atividades que atuem diretamente sobre o(s) conteúdo(s) desenvolvido(s) em sala de aula, integrando e articulando professores, alunos e sociedade fazendo que o aluno se mantenha mais independente do professor, entendendo-se como aluno pesquisador, iniciando, assim, o seu pensamento crítico/científico. Buscamos com esta proposta didática ultrapassar as paredes da sala de aula e envolver nossos aprendizes com questões que integram seu bem-estar, bem como aproximar a sociedade que integra a escola para aquilo que se produz através do olhar analítico dos discentes, já que os resultados obtidos ao fim deste trabalho serão exposto durante a feira de conhecimento da escola, onde pais de alunos possam aprender, com seus filhos, maneiras simples de tornar o bem-estar acessível e de que forma a escola, concilia questões sociais com conteúdo de sala de aula. Em nossa metodologia trabalharemos, ao longo das aulas, a investigação do aluno quanto os problemas que afetam a saúde e instigaremos os alunos a levantarem sugestões simples e eficazes para solução dos mesmos.

2 Relação professor e aluno para o incentivo ao senso crítico

Nós, desde muito jovens, vivemos em sociedade e por natureza somos sociáveis. Quando o indivíduo é inserido no contexto escolar, seja como professor ou aluno, faz parte e forma grupos de diversificadas crenças, origens e personalidades. Devido a esse convívio vive-se situações que constrangem ou enaltecem, sofre-se desilusões, aprende-se com erros e acertos e, através de comparações, consegue-se construir cada personalidade e interagir com o universo. “É por intermédio das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social” (ELIAS, 1996, p. 99).

A relação entre professores e alunos manifesta-se diariamente e a construção de saberes está diretamente ligada aos valores que cada qual carrega consigo e é a partir de então que o convívio se dá de maneira satisfatória para a construção da aprendizagem.

O professor está incumbido de ensinar, transmitir o conhecimento para os alunos e estimular o interesse aos estudos evidenciando a importância dos mesmos. Para nós, independentemente de qual é metodologia adotada e a postura do professor em sala de aula, seus alunos o verão como um espelho, assim eles não só aprendem com o professor, mas adotam modos de pensar que constroem suas formações educacionais.

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 73)

Partimos da permissa que o ensino não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, que só o professor fala e o aluno ouve, ressaltamos que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos; é, também, local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica lógica e participativa, que poderá possibilitar ao indivíduo, bem orientado, interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do bem-estar coletivo e pessoal.

> Toda aula, em resumo, seja qual for o objetivo a que vise, e por mais claro, preciso, restrito, que este se apresente, tem sempre uma inelutável repercussão mais ou menos ampla, no comportamento e no pensamento dos alunos (GRISI, 1971, p. 91).

Propomos temáticas que dão aos alunos liberdade de demonstrar seu ponto de vista em relação a um assunto determinado, por exemplo, no estudo de um texto sobre o bioma amazônico, do qual o Estado de Mato Grosso faz parte, foram apresentadas aos discentes informações sobre o bioma e após solicitamos que os alunos criassem releituras do texto com imagens, outros textos e fotografias de como estava a fauna e a flora nas proximidades da escola e/ou de suas casas. Com isso esperamos que o aluno inicie seu olhar crítico acerca de assuntos cotidianos diretamente ligados ao seu bem-estar.

> Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1999, p. 2).

Outro objetivo é fazer com que os alunos percebam que eles também são detentores de conhecimento e que podem/devem compartilhá-lo com colegas e professores, para assim desprendê-los do professor.

3 A importância do planejamento

Consideramos o planejamento como parte fundamental para o bom andamento das atividades, já que, de fato, o planejamento é uma necessidade básica e necessária em qualquer atividade do ser humano. E, dentro da escola, planejar tem grande importância, pois é através dos planejamentos que o professor se organiza e ministra suas aulas da melhor maneira possível.

> Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELLOS, 2000, p. 123)

Então, para que o professor tenha sucesso nas suas aulas, ou obtenha resultados aproximados ao objetivo, precisa planejar e refletir sobre suas ações e metodologias para que o trabalho tenha sucesso e significado durante a relação e execução das atividades. O planejamento não tem função exclusiva de sucesso nas aulas, mas também é um recurso que pode prever possíveis fracassos e determinar ações para evitá-los.

A escola é um lugar propício para o trabalho com o conhecimento e desenvolvimento da função pensador nos alunos, levando-os a refletirem, compreenderem e mudarem a realidade da qual fazem parte. O planejamento reflete na prática do professor e no desempenho do aluno por isso exige compromisso, tanto na elaboração quanto na execução sendo descrito como "um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica". (LUCKESI, 1992, p. 121).

O planejamento representa para o professor uma organização e previsão dos conteúdos a ser ministrados em sala de aula. As ações e as intervenções devem ser elaboradas afim de formar e dar, para o professor, subsídios necessários para a elaboração de uma aula coerente com a realidade do educando.

Ao realizar nosso planejamento, procuramos antecipar de forma coerente e organizada todas as etapas do trabalho, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho realizado foi encaixado em uma sequência, que auxiliasse e mantivesse a linha de raciocínio dos alunos e que pudesse ter a real consciência do que estava ensinando e quais os objetivos que pretendíamos atingir, para que nada ficasse disperso ao acaso. Assim, elaboramos as aulas com uma única temática, saúde e bem-estar, nas quais leituras, discussões e produções seguiam o mesmo tema, e desta forma tivemos a oportunidade de relacionar as discussões e aproveitar questionamentos levantados em aulas anteriores.

4 Construção de sentidos nos conteúdos de língua portuguesa

Percebendo a maneira como o ensino de língua portuguesa está sendo recebido pelos alunos, sobressaíram dificuldades que correspondem às construções de sentido. Dentre os conhecimentos que precisariam ser adquiridos, no que tange a construção de sentidos, observamos que o educando lê os textos, porém não consegue estabelecer uma relação entre os textos escritos e os respectivos seus significados.

A partir desse problema inicial, consideramos dois conceitos que passaram a nortear o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. O primeiro é o conceito de leitura, com relação a ele determinamos que leitura, em nossas aulas, seria retirar informações de textos diversos. Para uma melhor compreensão, comparamos ler com decodificar, salientando que o último apenas reconheceria as letras agrupando-as em uma ordem, baseada na gramática normativa, para formação de palavras.

> É necessário mudar a própria concepção do objeto, para que se entenda por que a alfabetização implica em um trabalho conceitual, que em certo sentido é similar ao caso da matemática. A criança pode recitar o abecedário, tanto como recitar a série dos números. Contudo, isso não basta para chegar a noção de número, nem basta para entender o que está escrito e qual a sua relação com a língua oral. A modificação do objeto conceitual é imprescindível. (FERREIRO, 2001, p. 22)

O segundo termo que consideramos é o sentido de texto. Para produzir sentidos e permanecer com a noção de leitura proposta, determinamos texto como qualquer estrutura significante, seja de forma verbal, imagética ou qualquer parte que sustente sentidos. Como afirma Orlandi, a dizer que "Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou

seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa".

Entendendo a importância dos processos de leitura e escrita para o desenvolvimento dos educandos no compreende as construções de sentidos entre locutores e interlocutores, justificamos a necessidade de se entender a prática da leitura e da escrita como partes indissociáveis, que são responsáveis pela autonomia e senso crítico-reflexivo do educando.

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer os métodos de ensino que implicarão na formação do aluno. Para Bakhtin (1996, p. 85), "O essencial na tarefa de leitura não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular".

A aprendizagem não acontece apenas na teoria dos livros didáticos, por isso o trabalho desenvolvido em sala buscou sua temática em atos aplicados no cotidiano do discente, que tende a desenvolver a educação de forma que o aluno possa refletir a sua realidade, o contexto da escola e assim começar a levantar seus próprios questionamentos que, por sua vez os levarão às respostas que instigaram novos questionamentos e sentidos.

Ainda temos consciência de que para formação de sentidos, o educando considera, mesmo que involuntariamente, suas formações ideológicas e as relações que se estabelecem entre os interlocutores do texto. Para o discurso significar, é necessário um suporte abstrato que o sustende para circular em sociedade em formato de texto que evidenciamos anteriormente.

As formações de sentido se formaram não somente a partir de figuras e temas mas agregaram as formações ideológicas que o educando adquire na escola e fora dela, assim conseguimos mostrar aos alunos que um mesmo texto pode e terá sentidos diversos, e que cada um desses sentidos é construído com base em seus conhecimentos prévios.

A análise do discurso entende que o conjunto de ideias que define a construção ideológica do sujeito é fortemente marcado pelo grupo social, delimitando suas crenças, ideias, valores, opiniões e conceitos. Os sujeitos então constroem os discursos considerando aquilo que deve ou não ser dito, dentro de determinados espaços sociais. Na visão de Eni Orlandi (2009, p. 47), "o sujeito só tem acesso a parte do que ele diz [...]. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados".

Os discentes, então, apresentam em suas práticas discursivas marcas ideológicas, insaturadas na sociedade pela língua, na qual o sujeito faz uso para se comunicar.
Guimarães define as formações ideológicas como:

> Uma **formação ideológica** é um conjunto de atitudes, representações, etc referidas a posição de classe, que é susceptível de intervir com força confrontada a outras na conjunção ideológica que caracteriza uma formação social em dado momento [...]. Dada uma conjuntura determinada por um estado de luta de classes e por uma posição. (GUIMARÃES 2009, p. 109. Grifo do autor).

Os sujeitos, nas formações de sentido, não são empíricos. Sua situação no discurso depende da maneira como o locutor cria sua própria imagem e de seu interlocutor dentro do discurso e daquilo que se pretende alcançar. A situação do interlocutor pode variar devido a sua condição na produção e da imagem que o mesmo cria do objeto do discurso. Segundo Orlandi (2006, p. 15) "não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciador e o destinatário são pontos da relação de interlocução indicando diferentes posições sujeito".

Pelo fato do sujeito e de suas práticas discursivas estarem definidas pela ideologia não existem possibilidades de desconsiderá-las na análise e nas construções dos sentidos que os

seguem. O aluno significa pelo contexto e pela história e a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.

A unidade da análise do discurso é o texto, observado em sua funcionalidade para que desta forma produza sentidos. O texto está ligado com sua exterioridade às condições de produção, ou seja, o modo como os sentidos se constituem. As palavras não significam, mas sim o texto. A significativa da palavra depende da interação do discurso que a sustenta. "O texto é um objeto linguístico- histórico. Ele não é apena um conjunto de enunciados portadores de uma ou até mesmo várias significações; é antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas em determinadas situações sociais". Isso trata-se compreender como a matéria textual produz sentidos.

Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto de luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais" mas se relacionam mais ou menos diretamente a posição de classes em conflito umas em relação às outras. (HAROCHE *et all*, 1971, p. 102, *in* CARDOSO, 2003, p. 45)

Dessa maneira vê-se a relação entre ideologia, discurso e produção de sentidos, que deve conceder uma matéria ideológica que vão determinar o que pode ou não ser dito a partir de situação dada. Então toda condição de produção deriva de formação discursiva.

5 Considerações

Vivemos em um momento no qual a preocupação com os sentidos atribuídos ao que se lê e/ou escreve tem aumentado consideravelmente, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos. Buscamos compreender através das aulas e dos questionamentos feitos pelos alunos como "O que a gente pode fazer para diminuir o lixo na escola?", discutir as reais causas da dificuldade de ler e produzir sentidos que os discentes demonstravam na sala de aula. Tivemos como principal compromisso tornar o aluno competente tanto na compreensão leitora como na produção de textos. Ainda são necessárias mais pesquisas sobre a interdependência do aluno nas aulas de Língua Portuguesa para se conduzir no ensino mais eficazmente o desenvolvimento do protagonismo juvenil por esse trabalho almejado. Tanto em formação do professor para trabalhar com esse propósito, quando em outros meios de cativar o maior número possível de alunos. Nessa perspectiva, também percebemos que, mesmo de maneira singela, surgiram resultados satisfatórios, pois alguns educandos mostraram-se mais engajados durante as aulas a partir do momento que conseguiram perceber os sentidos sendo formados em torno dos conteúdos estudados em sala.

Ao longo da proposta, os alunos foram se encaixando com os conteúdos e chegaram a evidenciar que a gramática fica mais prática quando se compreende o efeito de sentido que pode causar o uso de um termo ou outro, fato que contribuiu para o ensino de tempos e modos verbais. Os alunos entenderam a funcionalidade dos verbos em modo indicativo e buscaram diferenças de sentido ao usar o mesmo verbo em modo subjuntivo.

Traçamos essa estratégia para que o uso das leituras em salas de aula não seja apenas atrelado a pretextos para o ensino gramatical, tendo em vista que a possibilidade da utilização da leitura é muito mais ampla e subjetiva.

Por fim, ressaltamos que a leitura não pode estar voltada exclusivamente para o momento específico inserido nas aulas de Língua Portuguesa, em que se tem como objetivo o domínio do código e a quantidade de leituras que são praticadas nas escolas. Uma questão

fundamental para o ensino é tratar do processo de interação leitura e construção do sentido como imprescindíveis para o desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas e também a vida. O ensino de língua portuguesa deverá ultrapassar os limites da competência gramatical dos falantes expandindo as perspectivas. Deverá incluir fenômenos ligados ao uso significativo da língua em textos falados e/ou escritos e ainda caberá ao professor explorar meios que transcendem os livros didáticos, abarcando a oralidade e os sentidos da linguagem não só no campo literário, mas no uso efetivo da língua.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem.** Tradução por M. Lahud e Y. F Vieira. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

ELIAS, M. D. C. **Pedagogia Freinet – Teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GRISI, R. **Didática mínima.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Editora Campinas, 1997.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA/BRASILEIRA: TRÊS DISCURSOS E UMA CRISE

Josiel de Carvalho SILVA
Tânia PITOMBO-OLIVEIRA

RESUMO: Esta pesquisa realiza uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa/Brasileira na concepção de três discursos: Gramático, Linguista e Oficial. Temos como objetivo refletir e evidenciar quais as *condições* que propiciaram a *produção* destes discursos, e quais as divergências e consensos existentes, pois ambos são consensuais quanto à necessidade de um objeto de ensino para a Língua Portuguesa/Brasileira, ou seja, uma norma padrão. Entretanto, quando a questão passa a ser a constituição desta norma, as divergências entre o discurso Gramaticista e Linguista são profundas. O discurso gramaticista durante uma longa trajetória construiu uma norma e a vem aplicando no ensino de Língua Portuguesa/Brasileira e poucas críticas sofreu nesse processo histórico, o que se altera com o advento das contribuições da Linguística e da Teoria da Variação, o modelo de ensino praticado até então entrou em "crise", denominado de "tradicional" e passou a significar e a ocupar um lugar negativo. Diante das contradições entre os discursos Gramaticista e Linguista e dos resultados insatisfatórios no ensino de Língua Portuguesa/Brasileira, o discurso oficial também tem se feito presente através de vários documentos oficiais (PCN's e Orientações curriculares), apontado suas diretrizes para nortear aqueles que atuam nesta área do conhecimento tão essencial à construção da cidadania.
PALAVRAS-CHAVE: educação; Análise de Discurso; Língua Portuguesa/Brasileira.

ABSTRACT: This research conducts a reflection on the teaching of Portuguese / Brazilian language in the design of three discourses: Grammarian, Linguist and Officer. It is also the objective of this research, reflect and highlight what conditions led to the production of these speeches, and which the divergences and consensus exist among them, as both are agreed on the need for a teaching object to Portuguese / Brazilian, or is a standard norm. However, when the issue becomes the constitution of these standard differences between Grammaticus linguist and speech are profound. The grammaticism discourse during a long career built a standard and has applied this teaching of Portuguese / Brazilian language, and during this trajectory suffered few criticism in this historical process, however with the advent of the contributions of linguistics and the theory of variation, the model practiced of teaching hitherto entered into "crisis," as this school has become known as "traditional" and started to mean and to hold a negative place. Faced with the contradictions between Grammaticus discourse and linguist and insignificant results of teaching Portuguese / Brazilian, the official discourse has also done this through various official documents (PCN's and curriculum guidelines), appointed its guidelines to guide those who work in this area of knowledge as essential to building citizenship.
KEYWORDS: education; Discourse Analysis; Portuguese /Brazilian language.

1 Introdução

> Da Educação Básica
> Art. 22º.
> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p. 9)

Uma educação de qualidade é, inquestionavelmente, um dos fatores mais importantes para o acesso à cidadania, e neste particular o ensino de Língua portuguesa/Brasileira tem sua relevância reconhecida inclusive no inciso I do artigo 26 da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) quando determina que os currículos devem, obrigatoriamente, abranger o estudo da Língua Portuguesa.

Diante do fator primordial do ensino da Língua Portuguesa/Brasileira, esta pesquisa busca ressaltar três importantes discursos que permeiam esta área do conhecimento, o discurso *Gramaticista, Linguista e oficial.*

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa/Brasileira esta envolto em uma "crise" que passa pela baixa produtividade dos alunos e se acentua nos inúmeros questionamentos referentes ao paradigma de ensino historicamente adotado. Os discursos *Gramaticista, Linguista e oficial,* são unanimes ao elegerem a norma padrão como objeto de ensino, e concordam quanto à necessidade de mudanças, entretanto quando a questão é a definição da norma padrão e quais mudanças devem ocorrer, os discursos citados se contrapõem principalmente o discurso *Gramaticista e Linguísta.*

Trazer à tona as contradições entre estes discursos *constitui* um dos objetivos desta pesquisa, que sustentada nos pressupostos teóricos da *Análise de Discurso*, busca analisar as *condições de produção* destes discursos, bem como as propostas e orientações destes para a construção de um ensino que cumpra o que está escrito no artigo 22 da Léi de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.*

2 Discurso gramaticista, linguista e oficial: consensos, contradições e perspectivas

O ensino de Língua Portuguesa atravessa uma "crise" sem precedentes, pois o modelo que durante um logo período foi praticado de forma quase que inconteste, tem sido marcado atualmente por posições discursivas contrastantes. As contribuições da Linguística, e principalmente com o advento da teoria da Variação Linguística, muitas questões estão sendo postas ao ensino da língua, não sendo raras as críticas ao objeto de ensino e às metodologias aplicadas, e nesse contexto, o paradigma de ensino praticado até então passa a **significar** a partir do termo "ensino tradicional", assumindo assim uma carga semântica negativa.

O discurso gramaticista reconhece que a mudança no ensino de gramática era necessária, e que a crise nessa área do conhecimento é uma realidade que está posta já há algum tempo, no entanto, conforme afirma Bechara (1993), os estudos realizados no campo da Linguística e que possibilitaram uma nova visão de ensino propiciou o surgimento de uma reação ao modelo praticado até então, denominando-o pejorativamente *tradicionalismo,* e com isso as mudanças que se faziam necessária acabaram por produzirem resultados desastrosos:

> Não é de hoje que o ensino da gramática entrou em crise. Devido aos estudos realizados no campo da Linguística, os quais possibilitaram uma nova visão de ensino, "explodiu uma reação ao que se convencionou chamar pejorativamente de *tradicionalismo,* e a mudança – que se fazia necessária em vários pontos – acabou por produzir resultados desastrosos". (BECHARRA, 1993, p. 9)

O discurso Linguista e o discurso Gramaticista são unânimes quanto ao reconhecimento da crise a que está submetido o ensino de Língua Portuguesa, no entanto quando a questão é referente ao conteúdo a ser ensinado (norma padrão), as divergências são profundas. Linguístas como Marcos Bagno (2001), além de questionar a real existência de uma norma culta, afirma que se for preciso construir aquilo que o gramático Evanildo Bechara denomina de "língua exemplar", deve-se levar em conta as condições sociais de produção, os usos linguísticos do presente, e não aquilo que Bagno (2001) define como usos desviantes dos ficcionistas do *passado.* Para Marcos Bagno (2001), uma construção da denominada "língua exemplar", que não se atente às considerações acima, construirá uma "língua exemplar" minoritária e "encarcerará os estudantes", pois, desvaloriza o que estes já sabem e os impedirá de saberem o que não sabem.

> É justamente o que, me parece, falta à noção de "língua exemplar" estipulada por Bechara (inspirada em cosireu): a consideração das condições sociais de produção dessa exemplaridade e dos instrumentos utilizados para inculcá-la. Sé é preciso estabelecer (o que questiono) uma "língua exemplar", que ela seja construída, pelo menos, como defendi na conclusão do capítulo anterior, com base nos usos linguísticos do presente, e não nos usos desviantes dos ficcionistas do *passado.* Do contrário, é essa "língua exemplar" minoritária, esse "mais alto grau da dimensão deôntica da linguagem" que "encarcera o estudante" desvalorizando o que ele já sabe e impedindo – por meio dos mecanismos de dominação simbólica do mercado de trocas linguísticas – que venha a saber o que não sabe. Por tudo isto é que confesso preferir muito mais a barbárie do que a escravidão. (BAGNO, 2001, p. 299)

Inscrito no discurso linguista, Faraco (2004) entende que a "crise" da norma Padrão decorre do distanciamento que há entre norma Culta e aquilo que ele denomina de padrão artificialmente forjado, e que isso enraizou na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda parte e condena qualquer uso, o que segundo Faraco, causou inúmeros males, seja no ensino, seja no uso de um desejável padrão, e este padrão, que deveria ser um elemento sociocultural positivo, se tornou, no caso brasileiro, um pesado fator de discriminação e exclusão social.

> Como a distância entre a norma culta e o padrão artificialmente forjado era muito grande desde o início, enraizou-se, na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda parte e condena qualquer uso – mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes – de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores. Essa situação tem nos causado inúmeros males, seja no ensino, seja no uso de um desejável padrão. Este, que deveria ser um elemento sociocultural positivo se tornou, no caso brasileiro, um pesado fator de discriminação e exclusão sociocultural. (FARACO, 2004, p. 43)

A superação da "crise" do ensino de Língua Portuguesa/Brasileira e da norma Padrão, não se absterá dos discursos *Gramaticista, Linguista e Oficial*, portanto é importante evidenciarmos as divergências e consensos entre estes discursos, bem como suas *condições de produção, pois* segundo a teria da *Análise de Discurso* tudo o que "pode e deve ser dito" é determinado pelas *condições de produção,* ou seja, conforme Brandão (2006) todo dizer é formulado a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

> São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, que determinam "o que pode e deve ser dito" a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (BRANDÃO, 2006, p. 48)

A *ideologia* é outro fator que segundo a teoria da *Análise do Discurso* interfere tanto na formulação do discurso quanto no sentido deste, pois conforme Orlandi (2003) o sentido é assim uma relação determinada do sujeito pela língua – com a história, não havendo discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia.

> O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI, 2003, p. 47)

Sendo o sentido uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história, o sentido do discurso gramaticista está associado ao contexto histórico, pois desde a sua origem, a gramática dedicava-se à formulação de regras e à distinção entre as formas corretas e incorretas.

> De início, temos a "Gramática". Estudo inaugurado pelos gregos, ainda de forma filosófica, baseado na lógica e desprovida de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua. Neste momento, visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas. (BANDEIRA, p. 11)

O sentido contido no discurso Linguista, a exemplo do discurso gramaticista também pode ser evidenciado a partir do seu contexto histórico, pois a linguística tem historicamente convivido com o dilema da integralidade de seu objeto de estudo, conforme já afirmava Ferdinand de Saussure em seu *Curso de Linguística Geral:*

> Destarte, qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística. Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia etc. -, que separamos claramente da Linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (SAUSSURE, 2006, p. 16)

Em que pese os discursos gramaticista e linguista divergirem sobre a língua padrão, o ensino de língua Portuguesa/Brasileira está pautado na norma padrão, portanto diante do exposto e das objeções à atual norma é importante repensá-la, porém esta é uma tarefa múltipla, tendo em vista a diversidade pertinente ao Brasil, conforme afirma Aryon Dall`Igna Rodrigues:

> A tarefa de descrever a língua padrão é, particularmente no Brasil, uma tarefa múltipla. Para abordá-la devemos considerar uma quantidade de problemas, alguns referentes à própria descrição, outros relativos a seu objetivo. Com respeito à descrição, trata-se de decidir qual o tipo de análise descritiva a ser adotado e de definir a amplitude em que se vai aplicar essa análise. Quanto à amplitude, cabe resolver se estamos interessados apenas na descrição dos subsistemas fonético e fonológico, ou também na dos subsistemas morfofonêmico e gramatical, ou ainda na do subsistema semântico, ou em determinadas porções de qualquer um deles. Quanto ao tipo da análise, cumpre decidir qual o método de análise mais adequado à

> descrição do padrão ou dos padrões, dentro das circunstancias em que terá de realizar-se o trabalho de descrição, enquanto para a descrição fonológica há pouca margem de escolha, já para a descrição da gramática a decisão será mais difícil – análise morfêmica, análise tagmêmica, análise transformacional, ou qualquer outro método de descrição linguística. (RODRIGUES, 2004, p. 21).

Diante do contraste entre os discursos citados, e da crise do atual ensino de Língua Portuguesa/Brasileira, fica o questionamento, o que ensinar? Quanto a este questionamento há um consenso entre os linguistas que a norma padrão é a que deve ser ensinada, porém algumas ponderações são postas quanto à forma como esta norma será abordada. Bagno (2001) defende um ensino crítico da norma Padrão dando espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanos, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas, e outras:

> Diante do exposto, como responder à pergunta (invariavelmente presente na fala dos professores de língua): qual o objeto de ensino nas aulas de Português? O que devemos ensinar a nossos alunos em sala de aula? Uma resposta concisa e rápida seria: devemos ensinar a *norma-padrão.* Já que só se pode *ensinar* algo que não se conhece, cabe á escola ensinar a *norma-padrão,* que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade, como enfatizei acima. Mas ensinar a *norma-padrão* não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as suas regras, a familiarizar-se com elas a fazer ele saber aplica-las com precisão e adequação. É muito mais que isso, na minha proposta. Defendo um ensino *crítico* da norma padrão. E para compreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico a heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço *ao máximo possível de manifestações linguísticas*, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanos, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas, etc.: (BAGNO, 2001, p. 156)

O Linguista Possenti (2000) afirma que o papel da escola é ensinar a norma Padrão e que qualquer outra hipótese é um equívoco político, destacando que as razões pelas quais não se aprende a norma Padrão não se explica pela "dificuldade" de se aprender, mas pelos valores sócias dominantes e pelas estratégias escolares:

> Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 2000, p. 11)

Os diversos discursos que permeiam o ensino da língua Portuguesa, não afetaram somente o ensino voltado para a educação básica, a "crise" do ensino de Língua Portuguesa adentrou inclusive nas universidades, pois muitos dos atuais acadêmicos de Letras, futuros professores, sentem-se despreparados durante o estágio, fato este que faz surgir o

questionamento sobre a importância do conteúdo adquirido durante a formação universitária.

> [...] quais fatores têm interferido nas aulas ofertadas pela universidade para que a maioria dos alunos, assim que assume suas aulas, entenda que o repertório acumulado durante o curso pouco tem cooperado para a prática das aulas ministradas nas escolas em que atua ou atuará? Apesar do conhecimento de Linguística, muitos estagiários e egressos sentem-se impotentes no momento e m que têm de executar o estágio: não dão conta de articular teoria e prática por fatores vários. (MAIA e MAIA, 2010, p. 125)

A atual "crise" do ensino de língua portuguesa não fica restrita somente à divergência entre os discursos Gramaticista e Linguista, a "crise" do paradigma atual é reconhecida também no discurso oficial, quando este afirma que as discussões em torno dessa temática já se arrastam há algum tempo e que o ensino de Língua Portuguesa não tem conseguido capacitar os seus estudantes a alcançarem duas competências fundamentais: ler e escrever:

> Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, 1997, p. 19)

Mudar, construir um programa que supere as deficiências do ensino de língua Portuguesa/Brasileira é um discurso consensual, no entanto, segundo Possenti (2000), as tentativas de mudanças que se concentrem em trazer pesquisadores para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione, não é eficaz, pois não basta remendar alguns aspectos do ensino para que ocorra uma mudança efetiva, o autor entende que é necessário uma revolução e no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola, o que conforme afirma o autor, já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga.

> Frequentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas "práticas". Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga). (POSSENTI, 2000, p. 10)

Os documentos oficiais também tem atestado no seu discurso, a necessidade de mudar o paradigma "tradicional" de ensino, e orientam que a "nova" concepção de ensino não se restrinja apenas a uma nova terminologia, vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso, mas que possa ir além da mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto, para que não represente uma

duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais.

> O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso. (Orientações curriculares para o ensino médio, 2006, p. 23).

Outro documento que representa o discurso oficial, os parâmetros curriculares nacionais, afirma que a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola e o que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força.

> O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força. (BRASIL, 2000, p. 16)

O discurso oficial propõe uma abordagem da língua(gem) na escola que invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas E que se crie um terreno de trabalho com a língua no qual não caibam atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica.

> Como se pode concluir do que foi dito até o momento, essa concepção de língua(gem) traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. Por meio dela, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade.
>
> Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica. (BRASIL, 2006, p. 30).

3 Considerações finais

> A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é

> humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000, p. 5)

Aprimorar o ensino da Língua Portuguesa/Brasileira, promover letramentos múltiplos e conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social são importantes concepções a respeito do ensino atual, entretanto ainda há um longo caminho a se percorrer rumo à concretização de um ensino plural e interacionista, ou seja, um ensino que contemple e valorize a diversidade cultural e social.

A língua é, sem dúvida, um lugar de disputas, em que os sujeitos significam e são significados e a "crise" do paradigma de ensino atual justifica-se pela importância desta área do conhecimento.

Sociedades tecnologicamente complexas e globalizadas como as contemporâneas exigem um ensino desafiador, capaz de criar condições para que os alunos construam sua autonomia. Mudança é a palavra de ordem nos dias contemporâneos, entretanto é importante contextualizar e relacionar os diferentes discursos, evidenciar as suas condições de produção e suas ideologias para que se construa um modelo de ensino mais adequado possível.

O discurso *gramaticista, linguista e oficial,* certamente têm importantes contribuições para o aprimoramento do ensino de língua Portuguesa/Brasileira, as divergências e consensos entre esses discursos geram a "crise" de um paradigma, no entanto contribuem para a criação de um novo modelo, que surge justamente da tenção entre os discursos distintos, que são produzidos a partir de um determinado "lugar".

A conclusão desta pesquisa não elege um discurso que melhor represente o conteúdo e metodologia a serem aplicados no ensino de Língua Portuguesa/Brasileira, no entanto, busca evidenciar as concepções dos discursos *Gramaticista, Linguista e Oficial,* pois entendemos que um novo paradigma de ensino está diretamente atrelado às ideologias que constituem estes discursos, que apesar de serem construídos em *Condições de produção* diferentes, abordam a mesma temática, o ensino da Língua Portuguesa/Brasileira.

Referências

BANDEIRA, Joalêde. **Introdução aos estudos linguísticos**, Faculdade de tecnologia e ciência (FTC).

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. OCEM/MEC – Secretaria de Educacao Basica – **Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol. 1**. Brasilia: Ministério da Educação, 2006.

_____. MEC **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. PCNEM+/MEC. Secretaria de Educacao Media e Tecnologica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Medio+**. Brasilia: Ministério da Educação, 2002.

MAIA, Sinéia Teles Silveira; XAVIER, Sônia Maia Teles. A face oculta do ensino de língua portuguesa: um estudo de caso. **Cadernos do CNLF,** Vol. XIV, Nº 2, t. 1.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, [1916]1975.

ESCRITA E REESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Regina Uemoto Maciel MARTINS
Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros
Lucineide da SILVA
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Maria José Basso MARQUES
Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros

RESUMO: Este trabalho descreve parcialmente os resultados do Projeto "Escrita e Reescrita: uma construção de sentidos", desenvolvido na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros. O estudo foi motivado pela dificuldade apresentada pelos alunos na produção escrita dos textos. Foi utilizado como principais autores Geraldi, Luft, Marchuschi, Ilari como embasamento teórico para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. É com essa problemática que os professores perceberam a importância da reescrita, como algo significativo na aprendizagem dos alunos, pois esses perceberam as mudanças necessárias para a higienização dos textos, através da orientação dos professores. No primeiro capítulo, é feita a descrição dos conceitos teóricos que embasaram a prática pedagógica dos docentes. No segundo capítulo, foi feito um breve relato da metodologia vivenciada em nossa escola e os resultados parciais desse projeto. Nas considerações finais, apresentam-se os resultados satisfatórios alcançados pelo uso da escrita e reescrita dos textos produzidos pelos discentes.
PALAVRAS-CHAVE: produção escrita; escrita; reescrita.

ABSTRACT: This paper partially describes the results of the project "Writing and Rewriting: a construction of meaning", developed at the State School Judge Milton Armando Pompeu de Barros. The study was motivated by the students' difficulty in the written production of the texts. It was used as main authors Geraldi, Luft, Marchuschi, Ilari; as theoretical foundation for teaching practice of the Portuguese Language teachers. It is with this problem that teachers realized the importance of the rewriting, as something meaningful in the students' learning, because they could notice the necessary changes to the cleaning of the texts, through the teachers' guidance. In the first chapter, it is made the description of the theoretical concepts that supported the teachers' pedagogical practice. In the second chapter, it was made a brief summary of the experienced methodology at our school and the partial results of this project. In the final considerations, it is presented the satisfactory results achieved by the use of the writing and rewriting of texts produced by the students.
KEYWORDS: written text; writing; rewriting.

1 Introdução

Este trabalho pretende descrever parcialmente os resultados do Projeto de Escrita e Reescrita das produções textuais dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, ressaltando como os conceitos teóricos de Geraldi, Luft, Marchuschi, Ilari e outros puderam contribuir na construção das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa, evidenciando a importância da escrita e reescrita em contextos significativos da aprendizagem discente.

O estudo foi motivado devido à dificuldade que a maioria das pessoas tem em compreender e produzir o texto escrito, já que a oralidade é algo natural, que acompanha o ser humano desde criança e provavelmente é a modalidade comunicativa predominante.

Dessa forma, o texto escrito passa a ser o nosso objeto de estudo e pesquisa, mas temos dificuldade em definir o que vem a ser o texto. Segundo Platão e Fiorin (2000, p. 17), "um texto deve conter coerência de sentido, pois não podemos apenas disponibilizar algumas frases sem conectá-las adequadamente umas às outras". Ao conectarmos ideias, temos que fazer uso da coesão para que possamos construir a coerência textual. Esses elementos causam certo desconforto aos discentes que apresentam dificuldade em compreender como produzir coesão e coerência aos textos. Juntamente, com outros elementos pontuais que compõem a escrita, tais como: pontuação, ortografia, concordância, semântica e organização de ideias, caracterizam o quadro de problemas que os docentes de Língua Portuguesa enfrentam na hora de orientar seus discentes na produção dos textos escritos.

É nesse contexto, que percebemos a importância da reescrita, que permite um refinamento no interior do texto, em busca de um resultado com maior qualidade.

Objetivando esclarecer o que vem a ser a reescrita e a metodologia empregada pelos professores dessa instituição, a fim de aprimorar a qualidade dos textos produzidos pelos discentes, produziremos dois capítulos: o primeiro que fará uma retomada dos conceitos teóricos que serviram de embasamento referencial dessa pesquisa e o segundo que fará um breve relato da metodologia vivenciada em nossa escola e os resultados parciais desse projeto.

2 Aspectos teóricos

2.1 A língua, o texto e a reescrita

Reconhecer que a linguagem faz parte da vida do homem, preparando-o como sujeito que possa compreender o mundo em que o cerca, é desenvolver o espaço interlocutivo onde ele possa ser ativo. Para tal reflexão, entendemos que a escola é a instituição que deve preparar esse sujeito. A disciplina de Língua Portuguesa também contribui para esse aspecto e é nessa linha que o docente deve

> ...focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional que exige instaurá-lo sobre a singularidades dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. (GERALDI, 2001, p. 128).

É com esse olhar e reconhecendo que o insucesso das aulas de Língua Portuguesa, pode ser proporcionada pelo preconceito que os docentes fazem do discente, aquele que "não sabe a língua" e outras vezes pela prática repetitiva - entra ano, sai ano, ensinando análises em frases soltas sem sentido ou então decorando regras e conceitos sem significar sua utilidade - faz-se realmente necessário uma "mudança de atitude" – enquanto docente, ante ao discente. Dele precisamos nos tornar interlocutores para respeitar-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando. (GERALDI, p. 128, 129; 2001, p. 65). Assim, segundo Geraldi (1997)

> Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir:
> a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, segundo suas necessidades

> específicas do momento de interação, mas que o processo interlocutivo na atividade da linguagem cada vez a (re) constrói;
> b) que os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros porque não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.
> que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, só se tornam possíveis enquanto acontecimento, no interior e nos limites de uma determinada formação social. São produtivas e históricas no interior e nos limites do social.

Diante dessa visão sociointeracionista que se passou a ter a respeito do ensino da Língua Portuguesa, é que se percebeu a necessidade da mudança de postura no objetivo traçado para o ensino da gramática tradicional, com frases e análises morfossintáticas sem sentido e preparação do conhecimento da língua apenas para concursos e vestibulares.

Essa visão foi reforçada com a evidência de tantos resultados negativos e por volta de 1980, acirrou-se uma discussão sobre o ensino da gramática. Compreendeu-se que o curso de letras precisava de uma disciplina que contribuísse para a formação acadêmica e intelectual do docente, acrescentando no currículo a disciplina de Linguística para ajudá-lo a "distanciar-se" do fenômeno linguístico e discuti-lo além de:

> ...assumir agilidade suficiente para formar um profissional sensível à diversidade das situações sociais, capaz de trabalhar basicamente com a língua falada, apto a pensar a alfabetização à luz da variação dialetal e eventualmente do bilinguismo, disposto a explorar funções da linguagem em que amplas faixas da população escolar se revelam carentes. Ou seja, é preciso arquivar de vez a diretriz de um modelo único do professor, que seria fabricado em algum gabinete e recomendado por força de lei para todas as situações escolares em que se vivem no país. (ILARI, 1997, p. 19-20)

A ideia que defendemos nesse trabalho é que o discente esteja em sala de aula, exercitando a linguagem, estruturando-a sem necessariamente fazer usos de metalinguagens. Significa que a disciplina de Língua Portuguesa não serve somente para aprovar no Enem, vestibular, concurso, mas mostrar que a língua é viva e acompanha a vida social, política, econômica e cultural do cidadão.

Portanto, para que a aprendizagem seja livre é necessário que o professor prossiga num método natural, que segundo Luft (1998, p. 107) é privilegiar primeiro a intuição (isso ocorre quando produzem textos subjetivamente) e só depois o raciocínio e a reflexão sobre seu texto (operacionalizar a gramática sem decodificá-la diante dos problemas que os próprios autores encontrarão ou não em seus textos). É esse vir à tona das regras que os alunos já sabem, que o docente contribuirá para o aperfeiçoamento, seja na comunicação, ou na escrita, porque "se aprende a língua naturalmente, a língua falada falando, a escrita lendo e escrevendo" (LUFT, 1998, p. 108).

É nessa perspectiva, que alguns linguistas fazem referência à reescrita, em que Marchuschi (2001, p. 48) define como “aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior, isto é, de uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto”.

Em nossa pesquisa, a reescrita vai estar associada ao processo de produção textual dos discentes, em que haverá alteração de trechos do original de acordo com as estruturas necessárias, para que se tenha uma boa compreensão das ideias apresentadas. Sendo assim, mantém-se a estrutura básica do texto e se faz algumas intervenções baseadas em dois autores Fiad (1991) e Menegassi (2001), que mencionam quatro operações no processo de reescrita: adição, substituição, supressão e deslocamento. Os autores ainda afirmam que as

quatro operações podem ser mais pontuais, tais como: alterações de pontuação ou grafema, concordâncias nominais e verbais, coesão e coerência. Segundo Fiad e Barros (2003), na reescrita, há um "agir sobre a textualidade e sobre a discursividade".

Matencio (2002) diz que a alteração não estrutural da reescrita e o propósito de refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos, muitas vezes aproximam-se do que Jesus (1997, p. 102) chama de "higienização do texto". Para o autor, "higienização do texto", é uma operação cujo "objetivo principal consistia em eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística (...)". Embora essa higienização não seja encarada como algo positivo, no sentido de retirar as marcas que identificam o autor do texto, por outro lado, ela é necessária, uma vez que permite o refinamento e adequação do texto de acordo com a situação comunicativa em que ele foi empregado.

Ainda de acordo com Fiad e Barros (2003) definem a reescrita como "modificações escriturais pelas quais os diversos estados dos textos constituem as sequências retomadas, que resultam em um texto terminal".

Com um olhar mais voltado para a educação, interessa-nos a fala de Fiad e Barros (2003 p. 10) que define que "a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer". E ele separa esse retorno em duas situações:

> ...quando o próprio autor "retorna sobre o dizer" dele mesmo e quando um outro retorna sobre o dizer de um autor, seja ele um estudante ou um escritor profissional (revisor). Esse retorno, em ambos os casos, é carregado de pressupostos, conceitos e concepções sobre texto e discurso. As alterações resultantes desse retorno, também trazem consequências sobre o dizer "terminal", que podem ser rediscutidas(ou não) com o autor, numa interação de caráter menos ou mais pedagógico entre quem reescreve e quem submete seu texto à reescrita.

É através desses conceitos que o nosso projeto foi sendo construído e foi possível perceber mudança com a escrita e a reescrita do texto.

3 O projeto em construção

A escola é entendida como uma instituição que tem como principal objetivo o desenvolvimento cognitivo e científico dos alunos. Sendo assim, esse trabalho de pesquisa teve como foco o ensino da escrita, especificamente, da produção textual dos alunos, e a partir dela, a reescrita, levando em consideração as orientações dos docentes.

Frente aos problemas gramaticais, de coesão e coerência encontrados nos textos dos discentes, os docentes de Língua Portuguesa decidiram através de estudos de formação continuada, desenvolver metodologias de escrita e reescrita, a fim de proporcionarem a eles, oportunidades de criarem leituras significativas do seu próprio texto e assim, perceberem os problemas apresentados, fazendo modificações necessárias, resultando num texto aprimorado.

O processo de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 2000) ajuda os discentes a perceber quais os problemas estruturais do texto, e a partir disso, promovem a reescrita, transformando esses discentes em autores de sua história e com isso desenvolvendo as competências leitora e escritora.

Através do processo de reflexão-ação-reflexão, surge a práxis docente, em que o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas às generalizações da escrita e reescrita dos discentes, mas tornando-se um agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme as situações vividas no contexto da sala de aula.

Nesse processo de reflexão sobre a reflexão na ação (escrita e reescrita), pode-se dizer que seja um momento rico e significativo para a aprendizagem, pois cria situações favoráveis para a (re) construção da aprendizagem significativa. As referências de Schön (1992, p. 83) confirmam que

> É possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Assim, para que se concretize a realização desse processo, passamos a apresentar as produções textuais em três momentos: texto do discente, comentários e análises sobre o texto original e o texto após a reescrita de acordo com as orientações sugeridas.

Serão apresentadas abaixo, quatro produções de escrita e suas reescritas acompanhadas das análises. Os textos que foram selecionados apresentavam problemas de estrutura textual e por essa razão deixavam mais claras as modificações realizadas na reescrita, após análises do docente.

Texto 1 - A Guerra contra o terror

Em 11 de setembro de dois mil e um, às oito da manhã, os Estados Unidos sofreu um ataque com característica de terror, atingindo as duas torres considerada a maior do mundo.

Com o desenvolvimento dos bombardeios terroristas a nação Americana teve suas vidas transformadas de imediato morreram mais de dez mil pessoas. E desejavam vingança, que o suposto país que começar a destruir o coração da América assumisse todas as consequências.

O mundo uniu-se contra o terror, e a religião muçulmana desde então tem vivido com vários preconceitos de diversos aspectos, como político, econômico, social. Talvez em algumas ceitas.

Osama Ben Laden, principal acusado é dos mais ricos do Afeganistão, com seus atos animalescos, os primeiros a serem atacados são os povos que tanto o respeitam, através da fome, frio, doenças, ataques, e com o isolamento do mundo.

Neste mesmo acontecimento deu-se credito ao terror biológico o “antraz”, que está preocupando pessoas do entermédio de classe alta, social e meio de comunicação.

Enfim, esta guerra, é briga de capitalista querendo poder, e assim alguns monopolizar o mundo.

Reescrita texto 1: A guerra contra o terror

Em 11 de setembro de 2001, às 8 da manhã, os EUA sofreu um ataque terrorista. Dois aviões atingiram as torres gêmeas, considerada a 5ª maior do mundo e uma das principais fontes de dinheiro do país.

Esse acontecimento abalou pessoas do mundo inteiro e fez com que despertasse a ira dos EUA, que desejava apenas vingança ao suposto país a começar com os ataques.

Enfim, os EUA quer mostrar que quem se mete com eles não sai sem levar troco.

Análises

Como vemos, o texto original acompanha o desenvolvimento de um texto dissertativo no que tange à estrutura, porém ele não apresenta itens como concordância verbal e nominal, pontuação, falta de elementos de coesão e organização das ideias (foram feitas orientações sobre esses aspectos). Percebe-se que o autor do texto possui informações, mas não totalmente claras, há necessidade de organizá-las melhor para que a produção tenha coerência. Nesse sentido, nota-se que os alunos não dominam tais conceitos, mas na reescrita conseguiram fazer a higienização, tornando o texto refinado e de melhor qualidade.

Texto nº 2 - Clonagem

Alguns anos atrás alguns pesquisadores tentaram fazer em clone de um sapo só que esse clone não foi um sucesso por causa que um dos clones emplantado no sapo, um não nasceram e outros nasceram mas morreram logo em seguida.

Então com o passar do tempo a medicina foram-se evoluindo, e com isso os cientistas tentaram fazer nos laboratórios outros clones em outros animais. Até que um dia eles conseguiram fazer o clone em uma ovelha que colocaram o nome de Dolly que deu a maior polêmica para jornais e revistas.

E agora os cientistas estão tentando fazer clone em pessoas mas so que no Japão ouvi-se dizer que eles já conseguiram clonar pessoas mas eles não publicam nada sobre este assunto.

Mas no meu modo de pensar isso vai dar pano pra manga.

Reescrita texto 2 – Clonagem

Alguns anos atrás, pesquisadores tentaram clonar um sapo, experiência essa que não obteve sucesso. Alguns não nasceram, outros nasceram e morreram logo em seguida.

Com o passar do tempo e a evolução da ciência, outras tentativas de clonar seres vivos foram feitas. Após várias tentativas os cientistas conseguiram clonar uma ovelha a qual atribuíram o nome de Dolly. A notícia correu o mundo e virou manchete nos principais jornais e revistas causando uma enorme polêmica.

Agora, cientistas de todo o mundo, estão tentando clonar seres humanos, o que provoca muitas divergências nas opiniões das pessoas que tentaram entender se isso é certo ou errado. Na Escócia, surgiram comentários de que embriões humanos já havia sido clonados, mas nada foi publicado sobre este assunto.

Por aí podemos ver que esse assunto ainda vai gerar muita polêmica.

Análises

Linguisticamente, o texto clonagem está bem compreendido porque possui uma atuação informacional e comunicativa. Quanto à estrutura, podemos dizer que a redação está certinha nos padrões do modelo de composição estabelecidos para os textos dissertativos, já o semântico conceitual e formal é ferido na sua coerência e coesão.

É nesse aspecto que o texto foi higienizado, demonstrando que as informações eram suficientes, porém mal colocadas deixando-as sem concordância. A reescrita apresenta bons dados de coerência com conectivos apropriados sem mudar o foco da produção. Realiza-se aqui o processo de releitura e produção.

Texto nº 03 – Islamismo

Um grande caos acontece nos Estados Unidos, Afeganistão e cidades vizinhas.

O que provocou isso? Em 11 de setembro de 2001 ocorreu um ataque contra os Estados Unidos derrubando as torres gêmeas causando todo tipo de conflito. Seu líder Osama bin Laden.

Muitas pessoas estão adeptas ao islamismo, mas o que é feito nessa religião?

Os homens comandam tudo, as mulheres não têm o direito de se expressarem, andam totalmente cobertas, só podem conversar com seu marido (se for casada), enfim são encaradas como " demônio".

O parceiro para a vida conjugal é escolhido pelos pais. Todas as islamitas seguem o alcorão eles acreditam que, se morrerem em devoção ao seu deus serão salvas. No Brasil algumas pessoas são islamitas, com isso muitos pensam que elas podem ter alguma coisa a ver com o ataque.

O ensinamento do alcorão é totalmente ao contrário do ensino da bíblia. A maioria da população não concorda com o islamismo, mas concordar com alguém que comete todo o tipo de injustiça chegando até mesmo a se matar pensando ser salvo?

Reescrita texto 3 – Islamismo

A religião islâmica surgiu na península arábica, mas atualmente está difundida por todo o mundo. Esta religião tem seus preceitos escritos no Alcorão ou corão. Maomé é seu principal profeta. Alá é a denominação dada ao ser divino.

Uma característica que extasia os muçulmanos é a submissão imposta às mulheres. Estas devem cobrir todo o corpo, usar véu, não sair sozinha à rua e são inclusive, consideradas demônios.

O islamismo, como as outras religiões prega a paz e o amor. Mas alguns muçulmanos fanáticos interpretam mal determinadas leis do Alcorão e cometem atos extremos, como a série de atentados terroristas empreendidos contra os Estados unidos.

O mundo revoltou-se com tal episódio, e muitos muçulmanos, nas mais diversas partes do mundo, estão sofrendo preconceito. Isso se dá pois muitos pensam que todo islamita é terrorista, o que é um equívoco.

Assim sendo, é importante ressaltar que qualquer desequilibrado de fanático religioso pode ser terrorista, não somente os islamitas.

Análises

Há problemas gramaticais no que tange à concordância e à ortografia. O problema está na estruturação, embora o autor tenha ideias boas, não consegue dispô-las de maneira coerente, alterando o real sentido dos fatos, identificando-se a ambiguidade posta pelo autor, que começou falando da guerra e terminou falando da religião islã. Foi detectado também um problema geográfico grave, pois o texto deu a entender que EUA e Afeganistão seriam cidades, as informações não se ligam. Há mistura de assuntos e informações incorretas.

Já na reescrita, percebe-se que o aluno desenvolveu muito bem e mostrou a sua potencialidade, produzindo na higienização do texto, uma estrutura muito boa.

Texto 04 - Profissões

Profissões geralmente fazem a cabeça de muitas pessoas em torno do mundo todo. No entanto estão baseadas nos salários que obtém a cada profição.

Muitas delas são influências a fazer faculdades pelos salários ou por segundos. Não pensam em fazer o que gosta, somente o que convém financeiramente.

“ Não é pra menos, vivemos num país onde o que fala mais alto é o dinheiro”.

Portanto, essas profissões forçadas indiretamente e diretamente, por salários e segundos mais tarde arcaram com sérios problemas, tanto pessoais quanto proficionais.

No entanto desde de pequeno nós vem se preparando pra um profição adequada e que gostamos, é por dinheiro que vamos deixar nossos sonhos pra trás. Então antes de escolher uma profissão vamos pensar bem antes de agir, por que toda ação a uma reação seja ela boa ou má.

Reescrita texto 4 - Profissões

Para decidir sobre a profissão que iremos exercer no decorrer de nossa vida, não podemos nos basear somente na remuneração salarial. Devemos optar por aquela que nos realize tanto pessoalmente, como profissionalmente.

Como vivemos num país capitalista somos influenciados, a escolher uma profissão remunerada que futuramente poderá intervir no desenvolvimento do profissional.

Para termos sucesso profissional devemos lutar por nossos ideais, que os obstáculos sirvam de alicerce na construção de nossos sonhos ideais.

Análises

O texto apresenta boas ideias, porém estão mal estruturadas. Quanto à gramaticidade, apresenta dificuldades na pontuação, ortografia e concordância das palavras, ressaltando os 1º, 4º, 5º parágrafos, bem como a linguagem desnecessária e repetitiva nos 1º e 2º parágrafos.

Na reescrita, o texto fragmentado original, tornou-se uma produção limpa, organizada e qualificada. A reescrita em geral mostra a capacidade que está escondida nos alunos e o quanto sabem, necessitando apenas de que sejam afloradas e exercitadas para cada vez mais aperfeiçoar a sua competência e habilidade na escrita.

3 Considerações finais

A linguística textual considera que um texto será bem compreendido quando avaliado, enquanto atuação informacional e comunicativa, sob três aspectos:

a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento

b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência

c) o formal que diz respeito à sua coesão.

Do ponto de vista pragmático, as redações não apresentam todos os critérios que a norma culta exige, há problemas de concordância, coesão, estrutura, ortografia, entre outros, que muitos docentes poderiam “colorir de vermelho” todo o texto do discente.

Do ponto de vista semântico-conceitual, e é nessa teoria que será discorrida esta reflexão, os textos apresentados possuem o problema formal, porém existe muita informação em cada um deles. Essas informações foram adquiridas num processo interacional em que alunos e professores pesquisaram e produziram. Todo o processo se deu pela busca do discente, em que cada um expôs seu interesse pelo saber, pesquisando então o que desejava.

Todos os subtemas fizeram parte de um único tema "produção de texto, o qual foi a proposta do docente para atingir seu objetivo, construir uma prática em que o discente se transforme num construtor de conhecimento, arquivando de vez o modelo único de docente e finalmente tirar aquela imagem "daquele que sabe" e do discente "o que não sabe".

Para tal, os textos produzidos se tornaram objeto de pesquisa de seus autores. O processo da análise quanto à coerência, coesão, gramática e informatividade atingiu parcialmente os resultados, necessitando estabelecer alguns critérios para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Quanto à estrutura gramatical (pontuação, concordância nominal e verbal, ortografia) alguns textos apresentaram poucos problemas. No entanto, a coerência e a coesão destacou-se em 90% dos textos analisados, evidenciando a necessidade de pesquisar e dominar mais esse assunto.

A reescrita do texto sem excluir as ideias do autor foi um processo cansativo, esfacelar o texto e reconstituí-lo exige conhecimento de estrutura, coerência, coesão e informação e os problemas antes detectados como coerência e coesão começaram a ser aprendidos e construídos concomitantemente.

Segundo Geraldi (1999, p. 71-72, Exercício de Militância) centrar o ensino no texto é "ocupar-se e preocupar-se com a língua". É nesse sentido que a teoria e prática desenvolvida propiciou aos discentes a compreensão de que a linguagem faz parte de sua vida, quando ele aprende a aprender e se torna sujeito ativo construindo saberes e conhecimentos sobre sua própria realidade, sendo capaz de ler e produzir texto, e no processo interativo entre sujeitos que ele possa tomar a palavra e se constituir como autor/locutor.

Com essa vivência, foi possível a realização dessa nova prática, a qual proliferou resultados interessantes e satisfatórios quanto à aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Com certeza, a produção de texto desses discentes mudou para melhor como já detectado em textos reescritos e as aulas não serão as mesmas, pois há mais participação, interação, em que o docente não é o único que sabe, mas aquele que também aprende e os discentes se tornaram mais confiantes em sua capacidade de ler, escrever, ouvir e falar.

Por fim, segundo Geraldi (1997, p. 221-222) "professores que trabalham com a língua devem viajar pelo mundo da linguística para se beneficiarem e abandonarem a posição de detentor de um saber para se colocarem com os alunos em outro território, o da construção de reflexões e de conhecimentos a propósito da linguagem".

Referências

CELSO, Pedro Luft. **Língua e liberdade.** São Paulo: Ed. Ática, 1998.

FIAD, R. S. Operações Linguísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa.** Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 4, p. 91-97, 1991.

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** v. 3, n. 1, p. 9-23, 2003.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. **Lições de texto: leitura e redação.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. 2. ed. ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Exercícios de Militância e Divulgação.** 2ª reimpressão, Ed. ALB, 1999.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita- atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta,** Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis,** Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

EXPLORANDO A IDENTIDADE DO ALUNO COM FANZINE

Camila Custódio VOSNIACK
Anna Clara de Oliveira CARLING
Vitória França ALBUQUERQUE
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBID)

RESUMO: O termo "fanzine" é um neologismo criado no ano de 1941, por Russ Chavenet, pela junção das palavras "fanatic" e "magazine", significando revista de fã, igualmente, como os fãs montam seus álbuns demonstrando sentimento por determinada temática, nos quais seus desejos são retratados através de recortes, fotos, desenhos artísticos e colagens, assim também ocorre no fanzine, que possui periocidade variada. O projeto "Explorando a Identidade do Aluno com fanzine", desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena, pelas acadêmicas bolsistas da UNEMAT – Campus Sinop pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aplicado nos 5º anos, com o foco de promover momentos de criações livres sob o tema "Vivência entre a casa e a escola", visando aguçar a criatividade dos alunos por meio de diversos gêneros textuais, expressando suas experiências e sonhos, facilitando a compreensão e o reconhecimento destes gêneros. O projeto promoveu aos alunos a representação de sua personalidade através da criação de poesia, acróstico, recortes, colagens, e ainda contribuiu com a relação professor/aluno durante o processo de execução, além de ser interdisciplinar permeando de forma artística os conteúdos escolares, aguçando a percepção e o reconhecimento dos alunos, ampliando sua visão de mundo e melhorando sua forma de agir socialmente, sob orientação das bolsistas. Ao finalizar a aplicação do projeto, despertou nas crianças o desejo de aprender sempre mais, devido ao fato de conhecer novas escritas e novos gêneros. Despertou-se ainda a necessidade em corrigir a escrita, que inicialmente apresentou-se bastante errônea e também aguçar a criatividade. Podemos nos sentir satisfeita devido aos relatos apresentados pelas crianças, que acabaram por agradecer a oportunidade de aprender e por termos uma significativa experiência da realidade em sala de aula, das dificuldades peculiares e de como ajudar cada aluno chegar ao objetivo final.
PALAVRAS-CHAVE: fanzine; gêneros textuais; projeto.

ABSTRACT: The term " Fanzine " has origin of a neologism created in 1941 by Russ Chavenet, by joining the words " fanatic " and "magazine" , meaning fan magazine also as fans assemble their albums demonstrating feeling the particular subject which your wishes are portrayed through clippings, photos, artistic designs and collages , so is the Fanzine , which has varied periodicity. The project "Exploring Student Identity with Fanzine", applied to the Municipal School of Basic Education Prof. Ana Cristina de Sena, by academic fellows UNEMAT - Campus Sinop, by the Institutional Scholarship Program of Introduction to Teaching (PIBID). It was applied on 5th grades, with the focus of promoting moments of free creations under the theme "Experience between home and school" in order to sharpen students' creativity through various genres, expressing their experiences and dreams, facilitating the understanding and recognition of these genres. The project promoted students the representation of their personality through the creation of poetry, acrostic, cutouts, collages and also contributed to the teacher/student relationship, during the implementation process as well as being interdisciplinary permeating artistically school content, sharpening the perception and recognition of students, broadening their worldview and improving their ways socially, under the guidance of scholars. At the end of the project application, awakened in children the desire

to learn more and more, due to the fact meet new writing and new genres. It also awakened the need of correct writing, which initially appeared to be quite erroneous and also sharpen creativity. We feel satisfied because of the reports presented by the children, which ended by thanking the opportunity to learn and to have a meaningful experience of reality in the classroom, the peculiar difficulties and how to help each student reaching the ultimate goal.
KEYWORDS: fanzine; textual genres; project.

1 Apresentação

A comunicação, na sociedade atual, é algo irrevogavelmente necessária para qualquer ser humano. A escrita, como parte da comunicação, faz-se presente desde as antigas sociedades e através dela é que a história torna-se compreensível para o mundo contemporâneo. Com as mudanças sociais, a língua dos mais diversos locais, também sofre mudanças, visando atender as necessidades dessas alterações. Atualmente há grande diversidade na maneira de se comunicar com o mundo. A imagem tem se tornando bastante presente, seja inclusa no texto verbal ou apenas significando-se de maneira independente. Buscando uma forma de expressão sem estar interligada à instituição econômica, surgiram os fanzines. Farias e Pereira (2014, p. 41) colocam a visão de que,

> Assim como a linguagem, os gêneros textuais/discursivos são maleáveis, flexíveis, dinâmicos, ou seja, moldam-se às circunstâncias históricas. Perante essa concepção dinâmica e social, o fanzine, como gênero do discurso, está inserido nos "novos gêneros", representando as inquietações de determinada cultura ou determinado grupo social em tempo histórico específico.

O termo "fanzine" é um neologismo criado no ano de 1941, por Russ Chavenet, pela junção das palavras "fanatic" e "magazine", significando revista de fã, criado inicialmente para divulgar experiências de ficção científica. Surgido aproximadamente na década de 30, nos Estados Unidos, o fanzine era criado por jovens fãs de bandas de música, filmes, histórias em quadrinhos, os quais pretendiam promover a circulação de tal arte entre os amantes da temática proposta, porém esse tipo de arte foi produzido no Brasil somente no ano de 1965, por meio do vanguardista Edson Rontani. Segundo Henrique Magalhães, "Fanzine é uma viagem pelos segredos de um dos inúmeros gêneros de imprensa alternativa: os pequenos boletins de fanáticos, amadores, grupos de amigos ou fã-clubes." O autor ainda afirma que a grande dificuldade em se definir o termo no Brasil é a falta de bibliografias com definições, entretanto vem sendo usado com maior frequência de forma corrente a partir dos anos 70.

Pode-se exprimir que o "fanzine é uma produção gráfica que se aproxima de uma revista ou jornal, visto que agrega elementos destes, tais como edição, diagramação, impressão, distribuição e alguns até publicidade" (LOURENÇO, 2006), ou seja, a disposição deste se dá do mesmo modo de um jornal, todavia não existem regras para o preenchimento de conteúdos e se tem criação livre. Inclusive conforme a visão de Negri "fanzines são revistas amadoras, geralmente de pequena tiragem, produzidas de forma artesanal pelo esforço de pessoas apaixonadas por uma determinada temática, e que desejam compartilhar informações ou produções artísticas", dessa maneira, por ser uma arte de criação livre e de total responsabilidade do desenvolvedor, publicados por meios autorais, sem vínculos com editoras, trata-se de publicações de periodicidade livre e por fim são financiados pelo próprio criador. Ainda sob a visão de Negri, afirma-se que "o formato também varia muito, dependendo da ousadia de cada editor: colagem de textos, poesias, trechos de música,

aplicação de imagens de jornal, revista ou qualquer tipo de informação visual e, claro, o desenho de próprio punho". Muniz (2010, p. 140), a cerca da importância do fanzine, afirma

> Fenômeno apreciável da comunicação dirigida, os fanzines são, para muitos, absolutamente desconhecidos. Em parte, essa falta de conhecimento sobre os fanzines se dá pela sua pequena dimensão, com tiragens quase confidenciais. Mas, deve-se também ao fato de que, fora do meio onde circulam – os círculos de aficionados – os fanzines ainda são desprezados como objeto de estudo em vários ambientes do meio acadêmico.

Segundo Pinto (*apud* GUIMARÃES, 2005), sua elaboração compreende alguns estágios, bem como: "definir linha editorial, montar a edição, decidir a forma de impressão, até chegar ao resultado final que é a edição impressa pronta para ser distribuída e divulgada" (2005, p. 02). Ainda sustentado a ideia de produção do fanzine sob a visão da autora Pinto (*apud* Lourenço, 2006) diz,

> A forma mais simples de se fazer um original de fanzine é através da montagem de recortes de imagens, texto manuscrito, datilografado ou digitado colado numa folha de papel sulfite e depois reproduzido em fotocópias. O mais importante neste processo criativo é a personalidade que será dada à publicação, ou seja, única e autoral. Economia, experimentação, ousadia, irreverência e simplicidade continuam sendo o principal de toda produção (PINTO, 2005).

O gênero fanzine foi trabalhado com alunos do 5º ano A e B da Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena, pelas acadêmicas bolsistas da UNEMAT – Campus Sinop pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o intuito de apresentar aos alunos os demais gêneros existentes, como por exemplo, poesia, narrativa e acróstico, por meio de linguagens verbais e não verbais a ser acrescentados ao fanzine, que foi de publicação única, o qual cada aluno realizou o desenvolvimento de cópia única de seu trabalho. Conforme a visão de Farias e Pereira (2014, p. 40)

> O fanzine, gênero textual/discursivo/literário, promove e reflete a arte numa perspectiva de uma cultura underground (cultura de luta, conflito, resistência). Prontamente, os gêneros discursivos assumem decisivo papel no ensino em sala de aula, na medida em que é fundamental trabalhar atividades sociocomunicativas.

O trabalho realizado pelas acadêmicas visou analisar o nível de leitura e escrita dos alunos dos 5º anos, com o intuito de trazer este gênero pouco conhecido dentro de sala de aula, que, de certa maneira, por tratar-se de uma atividade inovadora, é uma forma de promover qualidade no ensino aplicado. Dessa maneira, utilizou-se o fanzine como mecanismo de apoio, para isso o estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, para o qual a princípio elaborou-se um projeto para nortear a aplicação em sala do fanzine, e depois de descrito o projeto, foi aplicado junto aos alunos. O artigo, portanto, é resultado de pesquisa bibliográfica com experiências a campo das acadêmicas em questão. Por se tratar de um gênero pouco conhecido ou utilizado pelos professores, por tratar-se de uma arte mais elaborada, Farias e Pereria (2014, p. 42) afirmam que

> O fanzine, de fato, não ocupa uma posição de protagonista em sala de aula, confrontado a outros gêneros discursivos. Sua "marginalização" indica questões relativas à resistência, ou até mesmo, a falta de conhecimento por parte dos professores, que preferem trabalhar com gêneros discursivos mais corriqueiros, por

apresentarem menor grau de subjetividade e por não abarcarem os confrontos ideológicos presentes nos fanzines.

O trabalho realizado de maneira específica com o fanzine concede ao aluno a capacidade de produzir novos textos, com a leitura e a escrita mais elaborada, interligando a realidade com a produção textual, por meio do tema escolhido "Vivência entre a casa e a escola", desconstruindo a inexperiência do aluno sobre a escrita. Propiciando ainda, a intertextualidade das mais diversas áreas do aprendizado do aluno.

A realização a princípio foi apenas por parte das acadêmicas, bem como o primeiro contato se deu por meio de discussões e conclusões em relação ao tema e sua aplicabilidade no âmbito escolar, seguido pela produção de fanzines de autoria destas, utilizando o mesmo tema o qual foi trabalhado com os alunos. Posteriormente, direcionou-se para as salas dos 5º anos, para explicação do desenvolvimento do projeto, bem como aplicação, a partir da explicação, de como se dariam as atividades, solicitou-se aos alunos a escrita de uma frase que explicasse a profissão pretendida por cada um deles, seguido da escrita de um acróstico do próprio nome, com adjetivos que exprimissem o caráter de cada um. Finalizando a composição teórica do fanzine, pediu-se aos alunos a elaboração de uma poesia, rimada ou não, sobre o decorrer das atividades diárias entre a casa e a escola.

Tencionando o fanzine como ferramenta de apoio ao ensino de como ler e escrever e entender sua importância, foco principal que dificultou a execução do trabalho, devido alguns não possuir domínio da escrita, bem como da leitura. Muitos alunos de ambas as salas que receberam a aplicação do projeto, não possuíam conhecimento do gênero poesia para desenvolvê-lo, produzindo estranheza nas acadêmicas, necessitando porquanto de uma breve explicação, para que então eles obtivessem capacidade de escrever.

As bolsistas acompanhavam os alunos com maior grau de dificuldade, tanto em relação à escrita quanto ao conhecimento dos gêneros textuais requeridos nas atividades. Finalizando todas as produções dos alunos, estas foram submetidas à correção das bolsistas, para que enfim fossem transcritos na estrutura do fanzine em questão. Depois disso, foram entregues cartolinas cortadas em forma de um livreto aos alunos para que transcrevessem as atividades feitas e colorissem de maneira livre, completando os espaços com recortes e colagens. Nesse ponto, entra a liberdade existente nos fanzines, pois não se seguiu regra alguma para o modo que os alunos realizassem suas ideias, apenas a livre criatividade, pois não foi desejo das acadêmicas influenciar essa etapa, para que cada um pudesse de maneira fatídica se desenvolver e apresentar a real visão de aprendizado pelo fanzine. O trabalho possuiu duração aproximada de oitos aulas de Língua Portuguesa, cedidas pela professora responsável da matéria na escola em questão. O ritmo de produção dos alunos não é mesmo, apesar de que, para realidade educacional, o tempo disponível foi maior do que o comum, o que ainda assim não foi suficiente para que todos os alunos concluíssem da maneira como desejavam seus fanzines, faltando alguns detalhes para serem concluído, entretanto nada tão significativo que desmitificasse os fanzines que foram apresentados.

Usar os fanzines como um dispositivo pedagógico crítico-reflexivo nos coloca frente a um desafio, já que este é implantando de acordo com o contexto escolar. No entanto, acredita-se que sua pretensão de ser um veículo de reflexão, de percepção sócio-histórico-cultural do indivíduo em seu ambiente coletivo, servirá como um instrumento de estudo sobre os processos formativos de ensino e aprendizagem desencadeados pelas reflexões problematizadas pelos sujeitos.

O que se busca com o fanzine é contribuir para o fortalecimento ou preenchimento das falhas na formação cultural e profissional de indivíduos em um contexto contemporâneo. Pela

interdisciplinaridade presente no fanzine, percebeu-se a vasta utilidade de sua aplicação no âmbito escolar, visto que, nos mais recentes estudos, tem-se buscado descontruir o modelo de matérias "fechadas", buscando uma conversação entre as disciplinas, o que traz maior senso crítico e criatividade ao aluno, além de retirar a visão autoritária que ainda permeia da escola. Campos (2009, p. 01) afirma em seu artigo que o fanzine,

> É um veículo simples de ser feito, com um baixíssimo custo de produção e uma força de comunicação considerável. O aluno que aprende a produzir um fanzine aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extraescolar (amigos, família, parentes).

De maneira explícita, a partir dessa visão de Campos, podemos exemplificar o verdadeiro intento de aproximar os alunos da escola em questão com o fanzine, que visou aguçar o conhecimento e as capacidades leitura e escrita destes.

Apesar de algumas dificuldades, o trabalho gerou bom resultado. Com a presença de um grande número de bolsistas em sala, prontas para tirar dúvidas e corrigir possíveis equívocos presentes nas atividades dos alunos, um trabalho conveniente foi realizado. Conseguiu-se alcançar os principais objetivos, os quais eram permear, através dos diversos gêneros textuais, mostrar porquanto os desconhecidos e então e aguçar a criatividade, que, com a monotonia muitas vezes presente na sala de aula, pode atrofiar com o tempo. No final da produção, foi pedido para que alguns alunos comentassem sobre a experiência que tiveram, e um aluno levantou-se e agradeceu pela oportunidade de ter aprendido com o fanzine. Isso deixa claro que o fanzine, apesar de não estar tão presente no âmbito pedagógico, também pode ajudar um aluno a crescer. Como alguns alunos apresentaram dificuldade e desconhecimento do gênero textual poesia, foi cogitada a ideia de, no futuro, aplicar um projeto que explique, exemplifique e faça-os desenvolverem suas próprias poesias, pois o aluno precisa ter contato com o gênero textual para ter conhecimento sobre ele. Pensa-se, ainda, em aplicar a oficina de fanzine em outras turmas, visto que o resultado alcançado nos 5º anos foi satisfatório.

Pode-se reafirmar a importância da aplicabilidade e seus inúmeros pontos positivos no auxílio da leitura e escrita dos alunos, por meio da visão de Farias e Pereira, que afirmam que "o fato de o fanzine propor a liberdade de expressão em diversos contextos sociais faz com que o aprendizado da escrita e da leitura em sala de aula se torne agradável para os alunos, por seu caráter de gênero textual denominado como "novo", provocando e aguçando a curiosidade e criatividade". (2014, p. 46).

Ainda reafirmando a ideia de Farias e Pereira, pode-se afirmar a importância do fanzine a partir da descrição de Campos (2009, p. 02), em que afirma acerca do fanzine no âmbito escolar,

> No caso da escola, o fanzine pode ser uma produção interessantíssima, (...) a partir de um tema do conteúdo. Pode também assumir o papel de um veículo de comunicação entre diversos segmentos que compõem a escola. Para a disciplina de Língua Portuguesa, visando à produção de textos, o trabalho com fanzines pode trazer inúmeros benefícios. Um deles é o de demonstrar o caráter abrangente, criativo e prático da língua – atributos que nem sempre ficam claros nas aulas expositivas sobre os temas mais comuns da disciplina. O fanzine pode contribuir para formar alunos crítico-criativos, pois põem à prova o fato de que todos podem e devem escrever, e têm o que dizer sobre fatos, situações que os rodeiam.

De forma genérica, conforme Pinto (*apud* NASCIMENTO, 2010, p. 123), "o fanzine tem margeado a escola e, mesmo sendo de baixo custo, não o incluímos na sala de aula como um recurso pedagógico que possibilita o exercício da cidadania, da criatividade e da criticidade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas". (2008, p. 03).

Conclui-se, portanto, que o fanzine, sendo um instrumento de total liberdade criacionista, coopera no âmbito escolar, por ser um trabalho do gosto dos alunos, por ser interdisciplinar, por apresentar diversos gêneros textuais e por aguçar a criatividade.

Referências

CAMPOS, Fernanda Ricardo. Fanzine: da publicação independente à sala de aula. **III encontro nacional sobre hipertexto.** Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf>. Acesso em: 02 de out. de 2015.

FARIAS, Carlos Magno Bezerra de.; PEREIRA, Tânia Maria Augusto. **Anais da XVI Semana de Letras**. Campina Grande, PB: Realize, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/semanadeletras/trabalhos/revista.pdf>. Acesso em: 04 de Jun. de 2015.

LOURENÇO, Denise. **Fanzine: procedimentos construtivos em mídia tática impressa.** São Paulo: PUC, 2006. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica). Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4498>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

Marca da Fantasia. **Fanzine: autoria, subjetividade e invenção de si.** Editora UFC. João Pessoa, PB, 2010. Disponível em: <http://marcadefantasia.com/camaradas/fanzines-autoria/fanzine-autoria.htm>. Acesso em: 12 maio 2015.

PINTO, Renato Donisete. **Fanzine como recurso pedagógico nas aulas de educação física em uma escola municipal EMEF Presidente Campos Salles.** 2005. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/relato_Renato_Donisete.pdf>. Acesso em: 06 de nov. de 2015.

Anexos



Figura 01: Produção dos fanzines das acadêmicas.



Figura 02: Produção dos fanzines das acadêmicas.



Figura 03: Aplicabilidade do fanzine em sala.

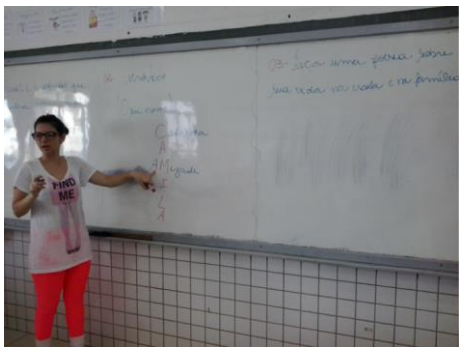


Figura 04: Explicação do gênero em sala de aula.



Figura 05: Auxílio dos alunos durante a produção do fanzine.

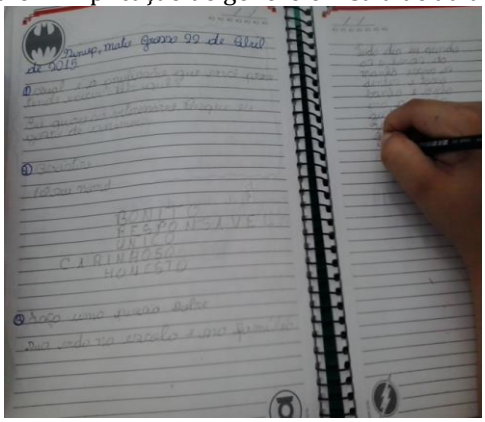


Figura 06: Produção de aluno para transcrever no fanzine.

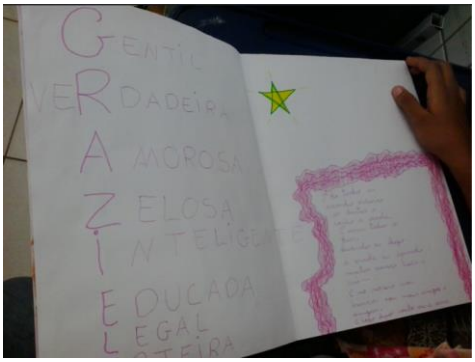


Figura 07: Exemplo de fanzine realizado pelos alunos.

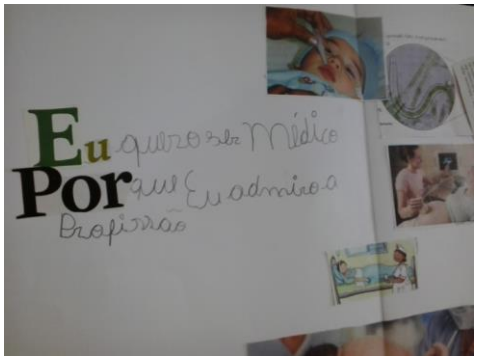


Figura 08: Exemplo de fanzine realizado pelos alunos.

Fonte: dados das autoras.

FESTA DE TRANCOSO: EXPERIENCIANDO A LITERATURA ORAL

Cássia DALL'IGNA
Edna APOLINÁRIO
Sandra De Carli NOGUEIRA
Escola Municipal Professor Benjamin Padoa, Alta Floresta/MT

RESUMO: A humanidade sempre contou histórias. Porém, com advento da internet, as práticas da partilha das histórias cederam lugar para outros meios de interação. Além da tecnologia, o trabalho cotidiano vem consumindo demasiadamente o tempo das pessoas, tornando a hora da história um momento cada vez mais raro. De acordo com Sisto (2005), poder-se-ia pensar que contar histórias é uma arte sem lugar às portas do século XXI. Será? Considerando a importância desta atividade, no mês de Maio/2015 por ocasião da Feira Do Conhecimento na escola, propusemos aos estudantes do 6º Ano A da Escola Municipal Professor Benjamin Padoa em Alta Floresta/MT a seguinte investigação: ainda existem contadores de histórias nas famílias? Eles levantaram a hipótese de que o uso das novas tecnologias teriam afastado as famílias desta atividade. Dessa forma, elaborou-se o Projeto Festa de Trancoso. Conforme Cascudo (2006), Trancoso foi um escritor português, colecionador de contos. Para o projeto, organizou-se um roteiro de entrevista com a família. O resultado obtido com a pesquisa levou ao descarte da hipótese dos estudantes. A realização deste projeto nos permitiu pensar que a escola necessitava investir na ação de contar histórias, visto que, o que se pratica é a leitura dos textos literários. Assim, o projeto desdobrou-se no I Conta pra Mim, um evento que envolveu toda a comunidade escolar e que será incorporada às práticas anuais da escola.
PALAVRAS-CHAVE: contação de histórias; literatura oral; Trancoso.

ABSTRACT: Mankind has always told stories. But with the advent of internet, the practice of sharing the stories gave way to other means of interaction. In addition to technology, the daily work is too consuming people's time, making time in history an increasingly rare moment. According to Sisto (2005) it may be thought that storytelling is an art place without the gates of the XXI century. Is it true? Considering the importance of this activity in the month of May / 2015, by the occasion of Knowledge Fair in school, we proposed to the students of the 6th year A, of the Public School Teacher Benjamin Padoa in Alta Floresta/MT the following research: are there storytellers in families yet? They hypothesized that the use of new technologies has removed the families from this activity. Thus, it was elaborated the Trancoso Party Project. As Cascudo (2006), Trancoso was a Portuguese writer, collector of tales. For the project, it was organized a structured interview with the family participation. The result obtained with the search led to discard the hypothesis of students. The realization of this project allowed us to think that the school needed to invest in storytelling actions, as what is practiced is the reading of literary texts. So the project was deployed in the "I counts to me", an event that involved the whole school community and that will be incorporated into the school's annual practices.
KEYWORDS: storytelling; oral literature; Trancoso.

1 Introdução

A prática da Contação de Histórias sempre esteve presente entre os seres humanos. No entanto, com advento da internet, as práticas da partilha das histórias cederam lugar para outros meios de comunicação. Sisto (2005, p. 28-29) nos mostra que não foi sempre assim:

> Contar histórias é um meio de comunicação ancestral. Isso nos obriga a pensar em Platão, que na sua 'República' já se referia à importância de contar contos – primeiro os contos, depois a ginástica – para a educação ética das crianças gregas, sem contudo negar a função do entretenimento que esses mesmos contos podiam proporcionar. E isso nos obriga ainda a pensar em Aristóteles: ouvir uma boa história é também experimentar o efeito catártico. E podemos ainda pensar nos aedos, bardos, rapsodos, jograis, trovadores, saltimbancos, menestréis, bufões, que de diversas formas contavam histórias e difundiam obras. E o que dizer de um dos livros mais antigos – a Bíblia – que fala também por histórias. E como esquecer os contadores de histórias das sociedades tribais primitivas, em seus papeis de transmissores da história e do conhecimento acumulado por gerações, em crenças, mitos, costumes e valores preserváveis pela comunidade?

Além da tecnologia, o trabalho vem consumindo demasiadamente o tempo das famílias não sobrando quase nenhum momento de aconchego aos pés de uma boa história.

Dessa forma, considerando a importância desta atividade, os alunos do 6º Ano A – matutino da escola Professor Benjamin Padoa, em Alta Floresta, durante as aulas de leitura na biblioteca, cujo tema era "Histórias de Trancoso", propuseram uma investigação no sentido de saber se ainda há contadores de histórias nas famílias da turma. Os alunos partiram da hipótese que com a evolução tecnológica e o advento da internet esta atividade esteja comprometida.

Para a pesquisa fora elaborado um roteiro de entrevistas com questões pontuais a respeito da prática da contação de histórias por parte de seus pais ou responsáveis. Ficou acordado que cada aluno entrevistaria duas pessoas de sua família.

Os resultados foram divulgados na Feira do Conhecimento da escola e culminaram com a realização do I Conta pra mim, um evento que envolveu toda a comunidade escolar. Pretendemos que este evento ocorra anualmente por considerar a contação de histórias uma atividade de suma importância para a formação de novos leitores.

2 Histórias de Trancoso

Com a Internet e suas redes sociais virtuais, as pessoas estão se encontrando cada vez menos para uma interação real. Com isso, as histórias deixam de ser contadas e a atividade de escuta, tão importante para a criação de laços de afetividade, deixa de progredir. Abramovich (1994, p. 16), uma das estudiosas da narrativa oral, diz ainda que: "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo...".

Em tempos remotos nossa imaginação era povoada pelos contos da D. Carochinha e Trancoso.

Por onde andam as histórias de Trancoso?

Trancoso foi um escritor português, colecionador de contos que tinha por sobrenome Trancoso.

Trancoso teve uma evolução semântica e passou a significar contos fantásticos, fábulas. A semântica explica. Hoje em dia história de trancoso é algo irreal, fábula, algo lendário. Muitos contos infantis são classificados como histórias de trancoso.

Luiz da Câmara Cascudo (2006), estudioso dos fenômenos orais dos contos populares, defende a permanência na insistência de uma boa roda de contação de histórias. Ele aponta as roda de conversa ao redor das fogueiras, ou mesmo nos quintais em noites enluarada como forma de se manter o fio cultural estendido às novas gerações. Atribui, também, à escola esta função que é afetiva, humana e extremamente educativa.

Abramovich (1994, p. 16-17) atribui uma grande significação que possui as rodas de contação de história. Segundo a autora:

> O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.

Portanto, Contar Histórias é manter viva uma geração, preservando e disseminando sua memória. À escola, cabe a tarefa de cultivar esta ação valorosa e valer-se de seus efeitos na honrosa incumbência que é a formação de novos leitores.

3 A pesquisa

Para o desenvolvimento do trabalho proposto, os alunos prepararam o roteiro da entrevista e aplicar em duas pessoas de sua família. A entrevista foi organizada em torno de seis questões:-

- ✓ Você ouvia histórias quando era criança?
- ✓ Quem contava histórias para você?
- ✓ Como essas histórias eram contadas?
- ✓ Que histórias eram contadas:
- ✓ Você já ouviu falar de Trancoso?
- ✓ Você conta histórias?

Após realizarem as entrevistas, a turma organizou uma socialização em classe com os dados já tabulados. Os dados apontaram que:

- Dos 38 entrevistados, apenas um não se lembrava de ter ouvido história quando criança.
- Os contadores eram a mãe, o pai e a avó. Houve quem apontou a Rádio Nacional de Brasília em seus programas de contação de história.
- As histórias eram contadas na hora de dormir, no aconchego da cama. Mas eram também contadas nas rodas de conversas nos quintais da casa.
- As histórias mais citadas foram os contos de assombração, mula-sem-cabeça e lobisomem. Os clássicos contos de fadas também foram lembrados, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, João e Maria, entre outros. Mitos, lendas, contos antigos e história de pescador.
- Apesar de tantas histórias antigas, não ouviram falar a respeito de Trancoso. Os que o citaram atribuíram Trancoso aos contos de pescador.
- As famílias afirmaram que apesar da internet elas ainda continuam contando histórias.

Durante a socialização dos dados, os alunos puderam estabelecer um elo entre as informações trazidas pela pesquisa e a realidade que vivem. Reconheceram as histórias que os pais ouviam em momentos de contação de histórias e que hoje a escola lhes proporciona o

contato através da leitura em livros. Dessa transição de performance, Sisto (2005, p. 24) afirma que:

> Seguimos sendo esboços de inúmeros desejos e projetos. E é pelo desejo de falar com o outro que levantamos a voz. E a matéria do nosso sonho – que a princípio pode parecer fugaz, já que o ato de narrar oralmente não se perpetua no tempo e no espaço – só encontrará eco se levar, num próximo passo, o ouvinte ao livro.

Os alunos, após conclusão da socialização com a turma, rejeitam a hipótese elencada no início da pesquisa, pois apesar de toda a evolução tecnológica e o advento da internet a atividade de contar histórias, mesmo que tímida, ainda está presente nas famílias dos alunos da turma.

4 Conclusão

A realização deste trabalho permitiu perceber que apesar da tecnologia e dos tantos aplicativos de internet, as histórias continuam fazendo parte dos momentos de lazer das famílias e que dessa forma a hipótese elencada no início da pesquisa fica descartada. Os alunos reconhecem a importância da presença das histórias na escola, não apenas pelo viés da leitura e dos livros, mas pelo veículo da voz.

Aos professores também coube uma reflexão. A escola necessita ampliar a sua prática de contação de histórias. Lê-se muito para as crianças. Agora, necessitamos investir na performance de contadores de histórias, pois segundo Sisto (2005, p. 28), contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. Eis uma grande tarefa para a escola.

Após a divulgação dos resultados da pesquisa na Feira do Conhecimento da escola, a comunidade realiza um grande evento de contação de histórias, o I Conta pra mim. Um movimento que a escola pretende manter em seu calendário anual de atividades.

Dessa forma, um repensar de práticas pedagógicas tão simples, como a contação de histórias, provocou um lindo movimento, que não deixou de ser um desafio para os que habitualmente utilizam a leitura para partilhar histórias. Sisto (2005, p.19) nos motiva e impulsiona ao afirma que:

> Contar histórias é uma arte sem lugar às portas do século XXI. Mas, vamos experimentar convidar algumas pessoas. Sim, pessoas! Aquelas que ainda podem ouvir algo mais que suas próprias vozes e que são capazes de acolher palavras, no silêncio preenchido por uma pausa, um gesto, um olhar. Juntá-las em semicírculo e ficar bem próximos a elas – a distância necessária para que cada uma sinta-se única sem prescindir do grupo – e, então, deixar o olhar fitar o avesso e ir-se derramando, palavra por palavra, no córrego da emoção.

Aguardamos a realização do II Conta pra mim!

5 Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil. **Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2. ed. 2006.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO

Paulina FASSBINDER
Escola Estadual 13 de Maio, Nova Guarita
Arlete Tavares BUCHARDT
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Queti TONETTI
Escola Estadual Palmital, Colíder

RESUMO: A formação continuada é essencial para a atuação profissional em todas as áreas do conhecimento. Assim também é de importância fundamental a formação em serviço por parte dos professores e professoras que atuam junto aos alunos a fim de promover o ensino e a aprendizagem. Tendo isso em vista, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso pensou esse processo com a organização do Projeto Sala de Educador. Este projeto parte do diagnóstico interno e dos resultados das avaliações externas para verificar quais são as fragilidades, os avanços e dificuldades do processo ensino e aprendizagem. O diagnóstico da Escola Estadual 13 de Maio apontou a necessidade de trabalhar a leitura, compreensão, interpretação e produção de textos. A fim de atender a essa necessidade, buscando sensibilizar e despertar nos alunos a apreciação e o hábito de leitura, assim como a construção das capacidades pertinentes à leitura e produção de textos junto às crianças do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental na Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, a unidade escolar organizou a formação continuada em um projeto pedagógico voltado para o atendimento a tais questões. Este texto, portanto, tem por objetivo socializar os resultados e as ações ocorridas durante o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador que visava o desenvolvimento da leitura na perspectiva do letramento. Para isso adotamos a abordagem metodológica qualitativa, fazendo uso da pesquisa-ação e técnicas do estudo de caso. Fizemos a análise das produções textuais dos alunos dos anos iniciais e observações do fazer pedagógico e das ações dos mesmos. Buscamos aporte teórico em Kramer (2010), Freire (1996), Ferreiro e Teberoski (1999) dentre outros. Os resultados nos mostram que a formação continuada na perspectiva do Projeto Sala de Educador é de fundamental importância para proporcionar suporte teórico e metodológico aos professores e professoras a fim de que os mesmos promovam o letramento, incentivem atividades de leitura e escrita pensadas de forma contextualizada o que favorece a aprendizagem e a construção das capacidades linguísticas pertinentes à leitura e produção de textos e ao domínio do letramento social o qual deve se dar continuamente mediante práticas de leitura que incentivem o conhecimento do mundo, o desejo de decifrar e interpretar as emoções e o sentido das coisas.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; letramento; produção textual.

ABSTRACT: Continuing professional development is essential for professional practice in all areas of knowledge. Then, it is also extremely important in service professional development for teachers who work with students in order to promote learning and teaching. Keeping this the State of Mato Grosso thought this process with the organization of the Project of Educator Room. This Project takes part of internal diagnostics and results of external evaluations to verify which are the weaknesses, advances and difficulties of teaching and learning process. Diagnosis of the State School 13 de Maio pointed the need of working textual reading, comprehension, interpretation and text production. In order to take account this need, seeking to raise awareness and sensitizing students enjoyment and habit of reading, as well as

building the skills related to reading and text production with children of 1st and 2nd Elementary school cycles in school organized by human development cycles in school units organized to continuing professional development in an educational Project focused on attending to such matters. This paper, therefore aims to socialize the results and the actions occured during the development of the Educator Room Project aimed the development of reading on the perspective of literacy. We adopted a qualitative methodological approach, by using action research and case study techniques. We proceed to the analysis of students' textual productions in the earlier years and observations of pedagogical practice and their actions. We seek theoretical support in Kramer (2010), Freire (1996), Ferreiro and Teberoski (1999), among others. The results showed us that the Continuing professional development in the perspective of the Educator Room Project is extremely important to provide theoretical and methodological support to teachers in order they promote literacy, encourage reading and writing activities in a contextualized manner in which promotes learning and the construction of language skills relevant to reading and text production and the field of social literacy in which should be given continuously by reading practices that encourage knowledge of the world, the desire to decipher and interpret emotions and the meaning of things.
KEYWORDS: continuing professional development; literacy; text production.

1 Introdução

Muitas coisas que se aprende na escola são esquecidas com o tempo pela falta da prática diária, mas através da leitura habitual e rotineira tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos tão facilmente. Além disso, as dúvidas em relação às questões linguísticas seriam amenizadas pelo hábito de ler, pois a leitura torna o conhecimento mais amplo e diversificado e por meio dela se consegue viajar para lugares distantes sem sair do lugar onde se vive, além de manter-se atualizado e desenvolver formas ativas de ser crítico e criativo, tanto quanto consciente e produtivo.

Os espaços escolares requerem a transformação dos saberes, pois, do contrário, o conhecimento será reproduzido e não construído e os benefícios dessa prática não alcançarão seus verdadeiros objetivos. Portanto, desenvolver o costume de ler e produzir textos é um testemunho de vida que as crianças, adolescentes e jovens copiarão dos educadores e é por meio desse processo formativo que serão mobilizados a compreender e desenvolver as competências e habilidades necessárias para a vida.

Baseados nessa afirmativa, promover a valorização da cultura regional e ainda despertar nas crianças a sensibilização sobre o meio no qual as mesmas estão envolvidas, incentivando sempre boas práticas de leitura e escrita, é um processo lento, mas de grandes proporções, desde que seja realizado de forma dinâmica, lúdica e participativa.

Nesta pesquisa adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa, pois esta possibilita, até mesmo, exige uma investigação minuciosa dos detalhes e pistas percebidas que "permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Desenvolvemos nossa ação a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, pois a interação do pesquisador com a realidade e com os sujeitos envolvidos ocorreu de modo direto, em ações coletivas na tentativa de responder e interferir na problemática apresentada, buscando transformar a realidade pesquisada, conforme apresentado por Thiollent (2002). Adotamos variedade de formas de coleta e como forma de registro o diário reflexivo a fim de registrar os acontecimentos, as impressões e reflexões deflagradas no decorrer do processo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Formação continuada na perspectiva do Projeto Sala de Educador

Considerando todo o processo educativo do ser humano, tanto individual, como familiar, escolar e social, é relevante afirmar que o profissional da educação deve ser exemplo quando se trata de buscar formações constantes, pois, se ele idealizar que somente o curso de graduação o preparará para trabalhar numa sala de aula, engana-se. Por esse motivo e por sentir que os alunos necessitam de professores mais bem preparados, as escolas promovem encontros de formação continuada. O grande desafio é fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, onde a escola deixa de ser apenas um ponto de encontro, mas o encontro com o saber e com descobertas prazerosas e funcionais. Segundo Libâneo (2005, p. 117):

> Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove – para todos – o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

No estado de Mato Grosso, a formação continuada tem sido ministrada aos profissionais da educação por meio do Projeto Sala de Educador. Pensando nisso, em 29 de dezembro de 1997, a Secretaria de Estado de Educação criou os Centros de Formação e Atualização do Professor. Esses formadores promovem a formação continuada dos professores e intensificam o processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos de qualificação dos profissionais já atuantes na educação. Além disso, essa formação é destinada a fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e na construção do conhecimento.

Os formadores desses centros são os responsáveis pela orientação e colaboração nessa formação e têm o compromisso de aprovar, acompanhar e avaliar a execução da mesma, em cada unidade escolar. E ainda, realizar a formação dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares e com grupos de professores articular com a assessoria pedagógica dos municípios as ações que implantam e implementam o Projeto Sala de Educador nas escolas.

Outro importante benefício desse projeto é o de capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola. Entretanto, é fundamental que o grupo de formadores e os professores que participam do mesmo tenham em mente que os projetos educativos elaborados devem ser coerentes com a necessidade e realidade dos alunos e integrar o crescimento profissional e a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A Lei Federal n° 12.014/2001, em seu artigo 1º, ressalta que "a formação continuada para os profissionais da educação deverá estar voltada à reflexão de sua prática, do seu contexto, da sua realidade, diagnosticando os desafios que deverão ser superados". Embasados nessa lei, esse trabalho está comprometido com a formação do professor e do aluno, embora ainda tenha um grande caminho a ser percorrido, pois se entende que para atender aos novos desafios da educação é impossível que os professores tenham somente a formação inicial, recebida na universidade. Por isso, a importância da formação continuada, como condição básica para o desenvolvimento profissional e como parte indispensável do trabalho educativo.

Considerando todo o contexto acima citado, a formação continuada é fator preponderante para que as práticas pedagógicas, embasadas nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, possam resultar em mudanças significativas na transmissão e na

produção do conhecimento. As reflexões constantes desempenharão um papel fundamental nesse processo de formação, como defende Freire (1996, p. 43), ao afirmar que "o fazer educativo deve ser refletido".

Os encontros de formação, realizados segundo a organização prevista no Projeto Sala de Educador, constituem-se como espaço de excelência, pois são momentos em que todos os profissionais da educação desenvolvem a troca de experiências, vivências e ideias, refletindo e assumindo atitudes de valorização e transformação do cotidiano escolar, com reflexos na comunidade e na construção da cidadania, conectadas às exigências da sociedade atual.

A formação de pedagogos, professores e profissionais da educação com qualidade elevada está estritamente vinculada à educação básica, à escola pública e às suas condições concretas. Os princípios, fundamentados nesse projeto e baseados no Decreto nº 6755/09 contribuem para compreender mais claramente a valiosa formação apresentada e executada. A formação docente, que é um compromisso público do estado é um deles. No entanto, esse trabalho de formação se completa quando visa firmar o compromisso com os projetos sociais, políticos e éticos e a colaboração constante entre os envolvidos.

A garantia do padrão de qualidade do ensino e da aprendizagem e a articulação entre a teoria e a prática estão sempre associadas à formação continuada. Sendo assim, a escola e demais instituições educativas são espaços de preparação inacabáveis, já que os avanços da sociedade atual exigem esse empenho dos professores com relação à sua clientela de alunos. Essa disponibilidade assegura a organização e o andamento do processo educacional.

Desse modo, as políticas permanentes de estímulo à profissionalização incentivam o educador a exercer a sua prática pedagógica com dedicação e responsabilidade, pois os melhoramentos na estabilidade profissional, bem como do plano de cargo e de carreira, também são beneficiados. Nesse sentido, a jornada única, a progressão na carreira, a dedicação exclusiva ao magistério, a melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho tornam a docência muito mais prazerosa, significativa e gratificante.

Essa Política de formação continuada com foco na qualidade social da educação passa obrigatoriamente pelas condições de acesso dos educandos e à permanência e o sucesso deles na escola. A Política Educacional do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso acrescenta que essa formação precisa ser atuante na promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural sustentável, corrigindo as desigualdades historicamente acumuladas.

As metas abrangem quesitos fundamentais e almejam tornar a qualidade de ensino cada vez mais consolidada e efetiva. Dessa maneira, essa política de formação pretende oportunizar que todos os que atuam na educação possuam formação em nível superior até o final do ano de 2017. Com base nessas metas, a Lei Complementar nº 49/98, em seu Art. 108, diz que "o Estado promoverá a valorização dos profissionais da educação básica, assegurando-lhes hora atividade, compreendida como o período reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação, incluída na jornada de trabalho de todos os professores em função docente".

2.2 Leitura e escrita na perspectiva dos múltiplos letramentos

As atividades que envolvem todas as formas de produção escrita, bem como o hábito de ler, são fundamentos essenciais no processo de Letramento de crianças, jovens e adultos. Segundo Magda Soares (2000), "*letrar é mais que alfabetizar*". Portanto, o ser humano aprende por meio das relações que estabelece com seu ambiente. Condizente com essa afirmativa, o incentivo às boas práticas de leitura e escrita deve ser uma atividade constante.

Mesmo que esse processo seja lento, os resultados atingirão grandes proporções, desde que seja realizado de forma dinâmica, lúdica e participativa. Para a referida autora, as demandas por práticas de leitura e de escrita multiplicam-se nos mais diversos meios, de modo que o indivíduo é considerado letrado se souber fazer uso da escrita nas práticas sociais.

Sabe-se que o pouco acesso às culturas de leitura e escrita se deve, em parte, às condições sociais e econômicas em que vive grande parcela da população. É fato comprovado que quando a criança vê os pais folheando revistas, assinando cheques, lendo livros e correspondências e utilizando a internet, ela tem muito mais facilidade de introduzir esse tomar hábito em sua vida também. Por outro lado, se os pais têm pouca escolaridade ou são analfabetos, ou ainda, sabem ler, interpretar e comunicar-se através da oralidade e da escrita, mas não praticam com frequência esses bons hábitos, os filhos acostumarão com isso e as consequências serão negativas nos estudos fundamentais, médios e acadêmicos.

Ao observar os adultos, a criança percebe que a escrita é feita com letras e incorpora alguns comportamentos como folhear livros, pegar na caneta para brincar de escrever ou mesmo contar uma história ao virar as páginas de um gibi. Cabe primeiramente à família e depois à escola oferecer essas práticas sociais aos filhos e estudantes.

Muitos pais e professores se perguntam qual é o ponto inicial para tornar a prática da leitura e da escrita concreta na vida dos filhos ou dos alunos. Os especialistas no assunto orientam que devem tornar alfabetizador o ambiente onde vivem, ou seja, a família deve disponibilizar bons livros e revistas, entre outras formas de leitura, e a sala de aula deve ter livros, cartazes com listas, textos elaborados pelos alunos nas paredes, recortes de jornais e revistas do interesse da garotada ao alcance de todos etc. Esses são alguns exemplos de como esses ambientes podem se tornar espaços provocadores, onde a criança, o adolescente e o jovem encontrem gosto pela leitura, sejam transportados em viagens imaginárias e explorem os desafios e a diversão proporcionados por esses recursos e momentos estimulantes.

Outra medida para democratizar esses conhecimentos em sala de aula é o professor tornar hábito o ato de ler diariamente para a turma e der testemunho dessa atitude no cotidiano de sua própria vida, pois a criança pequena lê pelos olhos do professor e pelo exemplo que ela percebe nele, quando ainda não pode fazer isso sozinha. Assim, ela vai se familiarizando com a linguagem oral e escrita. Por isso, é interessante entrar em contato com a literatura e com a vida, sempre rodeada de fatos bons e ruins. Desse modo, os acontecimentos diários podem enriquecer e mexer com o emocional e o lado humano que toda a criança tem. A esse respeito nos assevera Ferreiro:

> O que um alfabetizador não pode deixar de fazer em classe é ler em voz alta. Especialmente se as turmas forem pobres, vindas de lugares em que há poucas pessoas letradas. Essa poderá ser a primeira vez que ela passa por uma experiência assim. O texto, no entanto, tem de ser bom e lido com convencimento. Esse aluno de seis ou sete anos vai presenciar um ato quase mágico. Vai escutar um idioma conhecido e ao mesmo tempo desconhecido, porque a língua, quando escrita, é diferente. Essa maneira de trabalhar é muito melhor do que usar as cartilhas e as famílias silábicas. (FERREIRO citado por PELEGRINI, Nova Escola, Edição 143, junho/2001)

É essencial dizer que o hábito de ler leva ao prazer e ao vício, e ninguém melhor que o professor para fazer o papel do contador de histórias que encaminha o aluno no mundo das letras e das palavras. Mas, será que o professor está preparado para promover essa iniciação ao vício da leitura? O gosto e o prazer pela leitura começam quando a criança se deslumbra com a história. Assim, é importante que o professor, ao sugerir uma obra, fale a seus alunos sobre o autor, faça uma pequena biografia do mesmo e resenhe o livro, explique o porquê de

lê-lo e, se necessário, contextualize a história. Também pode compará-lo com a época e o cotidiano em que vivem. Dessa forma, o enredo não será surpresa, o aluno terá ideia do que encontrará na leitura, ou seja, a emoção e a razão caminharão juntas.

Conhecer é mais que adquirir informações, é compreender a realidade, interferir, refletir, estabelecer conexões, entender que a realidade é constituída de uma diversidade de saberes e exercitar uma visão interdisciplinar. Analisando os estudos realizados por especialistas, observa-se que no primeiro ano de escolaridade de uma criança não há necessidade de antecipar ou acelerar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo sabendo que elas estão construindo a linguagem da escrita entre as suas múltiplas linguagens, essa não é a única maneira de a criança partilhar significados e se inserir na cultura e deve ser ensinada no contexto das demais linguagens. Ferreiro pontua que (1992, p. 69)

> Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, estórias em quadrinhos, etc.).

Quando se fala em *alfabetização e letramento*, não se deve deixar acontecer que o uso desses termos vire moda passageira e até fiquem desgastados, sem que os professores tenham compreendido seu real significado. Se o Letramento, por exemplo, é o uso competente da tecnologia da escrita nas situações de leitura e produção de textos reais, com sentido e significado para quem lê e escreve, vale a pena retomar esse conceito, além de analisar e identificar a melhor forma de praticá-lo em sala de aula. Neste processo, professor e aluno têm papéis preponderantes. Cabe ao professor exercer a liderança pedagógica, assumindo a mediação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, a fim de colocar o aluno no centro da ação educativa.

Quando se pensa na leitura e na escrita para crianças maiores, na perspectiva dos múltiplos letramentos, o professor deve planejar adequadamente e participar dos cursos de Formação Continuada para que esteja mais bem preparado no sentido de enfrentar os desafios desse processo. As tarefas de leitura e de escrita podem ser articuladas e apresentadas através de questionamentos, problematizações, investigações, levantamento de hipóteses, debates, leituras, aulas expositivo-dialogadas, trabalhos individuais e em grupos, elaboração de sínteses, sistematizações e conclusões, entre outras atividades. No caso das crianças pequenas, elas geralmente descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler. Sendo assim, irão também adquirir a linguagem oral quando forem envolvidas em contextos comunicativos e com linguagens significativas para elas. O momento em que os profissionais da educação desenvolvem a troca de experiências, vivências e ideias, refletindo e assumindo atitudes de valorização e transformação do cotidiano escolar, garantirão uma aprendizagem significativa. As atividades de leitura e de produção de textos são partes essenciais nesse processo.

As Orientações Curriculares de Mato Grosso orientam que “as atividades de produção, escrita e leitura de textos devem focalizar não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas desenvolver a capacidade de compreensão do texto escrito”. Por isso, é importante que seja apresentado aos alunos uma variedade de gêneros textuais como, textos informativos, textos bíblicos, poesias, parlendas, piadas, contos, músicas, paródias, versos de cordel, histórias infantis, receitas, listagem, rótulos, cartas, bilhetes, diários, entre outros, e que proporcionem momentos de reflexão e ação, sendo a escola um ambiente

favorável a essas práticas. A consequência disso é que eles terão condições favoráveis para a produção de textos de forma crítica e criativa e estarão construindo o conhecimento de maneira mais efetiva.

3 Contextualizando o Projeto Sala de Educador da Escola Estadual 13 de Maio, de Nova Guarita – MT

Seguindo as orientações do Projeto Sala de Educador, e sentindo a necessidade de contextualizar a formação partilhada nos encontros, analisaram-se as avaliações diagnósticas dos alunos das fases iniciais dessa escola. Observou-se que uma grande parte deles não se sentia motivada pelo ato de ler, interpretar e produzir textos. Os fatores que podem ter influenciado esse desinteresse foram a imposição de leituras desinteressantes na sala de aula e em casa ou a interferência dos meios de comunicação.

A leitura é um ato que depende de estímulo e motivação, é essencial para a construção do conhecimento e necessária para que o ser humano possa emitir opiniões críticas e construtivas. Analisando essas ideias e ao verificar as referidas defasagens na escola, os Profissionais da Educação elaboraram um Projeto que incentivou atividades de leitura e escrita e despertou a sensibilização sobre o meio em que os alunos vivem, por meio de atividades dinâmicas, lúdicas e participativas.

Os objetivos previstos nortearam todo o processo de realização do referido projeto. Entre outros, almejou-se desenvolver a leitura, a interpretação e a produção de textos, dentro do contexto escolar, familiar e social e por meio de atividades lúdicas e interativas. Também a prática de ações que motivassem os alunos a gostarem do ato de ler, e ainda, propiciar o acesso à biblioteca para buscar livros de diferentes gêneros textuais, além de estimular a leitura para apropriar-se do conhecimento, interpretar e produzir textos e avaliar o trabalho realizado. Esse processo finalizaria com a socialização dos resultados obtidos e a execução de intervenções pedagógicas necessárias.

O Projeto seria trabalhado com todos os alunos do I e II Ciclos de Formação Humana; as orientações seriam fornecidas pelos formadores do CEFAPRO de Matupá – MT; e as oficinas equivalentes foram estudadas e planejadas coletivamente no Projeto Sala de Educador. Considerando que o grupo de formação foi constituído por profissionais da educação da Unidocência, a programação das etapas e atividades consistiu-se na interdisciplinaridade, onde os conteúdos de todas as disciplinas seriam interligados levando o aluno a mobilizar diversos tipos de recursos cognitivos. Conhecer é mais que adquirir informações; é compreender a realidade, interferir, refletir, estabelecer conexões, entender que a realidade é constituída de uma diversidade de saberes e exercitar uma visão interdisciplinar. Com relação à Interdisciplinaridade, Fazenda (2008, p. 65-83) diz:

> Há um resgate da evolução conceitual e prática da interdisciplinaridade,na educação, ensino e formação de professores ao alertar para a existência de uma visão simplista da interdisciplinaridade, situada como resultado apenas da integração/relação entre disciplinas. A compreensão do conceito de interdisciplinaridade amplia-se a partir de um novo olhar sobre as ciências.

Na prática pedagógica interdisciplinar couberam ao professor as intervenções intencionalmente planejadas, contemplando a adoção de estratégias apropriadas, a observação individual, a discussão em grupos, a comparação e a reflexão analítica. Em contrapartida, o aluno pode realizar o exercício do esforço intelectual, a explicitação de suas dúvidas e de seu raciocínio, assim como a tomada de consciência de suas maneiras de

aprender a partir das diversas proposições feitas pelo professor. Dessa forma, a aprendizagem do aluno acontece por meio de um processo reflexivo de construção de sentidos e significados na sua relação com os objetos do conhecimento.

Como recursos físicos, foram utilizados livros de diversos gêneros e de acordo com a idade escolar, dicionários, fichas de leitura confeccionadas com materiais recicláveis, uso do laboratório de informática com computadores e projetores, fotocópia em papel sulfite, confecção de banners, cartazes, uso de placas, tintas, pinceis, EVA, cartolinas, CDs, DVDs, caixas e aparelhos de som, microfones, entre outros. Com relação aos recursos humanos, foram programadas atividades com professores de Línguas por meio de palestras, slides, concursos etc. Além disso, os formadores do CEFAPRO orientaram os profissionais da educação envolvidos com palestras e oficinas.

Os professores, em conjunto com outros profissionais, realizaram estudos e o planejamento utilizando livros didáticos, contos, dicionários, fichas de leitura, slides, digitações, pesquisas, teatros, entre outras atividades. Paralelo ao estudo da linguagem formal foi valorizado a linguagem popular, assim como o uso correto das mesmas e a associação delas com a leitura diária de informações impressas nos jornais, revistas, folders, outdoors, placas e sinalizações, livros em geral e outras formas de leitura visual.

As leituras utilizadas variaram entre textos informativos e bíblicos, poesias, parlendas, piadas, contos, músicas, paródias, versos, histórias, receitas, listas, rótulos, cartas, bilhetes, diários, entre outros, sendo que os profissionais da Nutrição, da Limpeza e de outros segmentos da escola também contribuíram com textos de receitas, dicas de culinária, preparação das comidas e práticas de higiene no refeitório e no espaço escolar.

Para que o trabalho ficasse mais organizado e todos os professores tivessem condições de executá-lo, o Projeto foi dividido em etapas distintas, elaboradas por meio de um planejamento coletivo no Projeto Sala de Educador:

1 - Hora da leitura: realização de leitura diária utilizando-se de diversos gêneros textuais nos 20 minutos iniciais do turno de aula. (As leituras escolhidas conforme a etapa em andamento).

2 - Sequência correta: recorte de frases de vários textos; os alunos leram as partes recortadas e montaram a história na sequência correta, colando-a no caderno ou numa cartolina.

3 - Histórias Infantis: leituras infantis e infanto-juvenis; como é o texto; interpretação e produção de novas histórias.

4 - As Fábulas em ação: como é a fábula; leitura, interpretação e produção de fábulas; ilustração e montagem de um caderno de Fábulas.

5 - É a vez das Histórias em Quadrinhos: discussões e tarefas relacionadas a esse tipo de texto; leitura, interpretação e produção; pintura e montagem do caderno da turma.

6 - Poesias em foco: como é elaborada uma poesia; leitura, interpretação e produção; confecção de um caderno de poesias.

7 - Divertindo-se com o Teatro: (etapa em andamento) como é o teatro; leitura, interpretação, produção, adaptação e ensaios; apresentação de uma peça teatral baseada na História do Filme "O Menino Maluquinho".

8 - Comunicando-se com Bilhetes: produção de bilhetes: como é o bilhete; leitura, interpretação e produção.

9 – Conhecendo e enviando um E-mail: elaboração de recados, felicitações e qualquer tipo de mensagem que podem ser enviadas por E-mail; onde escrevê-lo; como enviá-lo; vantagens e desvantagens desse tipo de comunicação; criação de endereços de E-mail, para cada aluno.

10 - Diários Pessoais: como é feito um diário; leitura e produção; confecção de um diário da turma, onde cada aluno escreve algo sobre a sua vida e as ocorrências diárias da escola.
11 - Baú de Leitura: o grupo de estudos organizou um Baú para armazenar livros, resultantes de uma campanha comunitária. Cada dia, essa caixa passará em uma sala de aula e os alunos escolhem livros para ler em casa.
12 - Modernização de Histórias Tradicionais: motivação à imaginação dos alunos pedindo que coloquem nas histórias clássicas, objetos modernos. Exemplo: na história de Chapeuzinho Vermelho, um computador.
13 - Texto Memorizado: escrita de trava-línguas em cartolinas; recitação dos textos montados, observando se os alunos conseguem decorar e falar corretamente os textos de trava-línguas.
14 - Caderno Coletivo de Leitura: o professor sorteava o aluno que levaria para casa o caderno onde se registravam as leituras. O aluno sorteado escrevia ou desenhava o que mais gostou no texto lido. Cada folha do caderno continha espaços reservados para ser escrito o nome da obra, o autor, a data da leitura, o nome do leitor e do texto produzido ou o desenho sobre o que ele leu.
15 - Curtindo Leituras: (etapa em andamento) momento coletivo em que os alunos, juntamente com toda a equipe de profissionais de educação da escola, partilharam as leituras que mais se destacaram no decorrer do Projeto; finalização com Concurso de Leitura organizado na Sala de Educador.
16 - Feira de Leitura: (etapa em andamento) exposição das produções e dramatizações realizadas pelas crianças durante toda a execução do Projeto.

4 Resultados

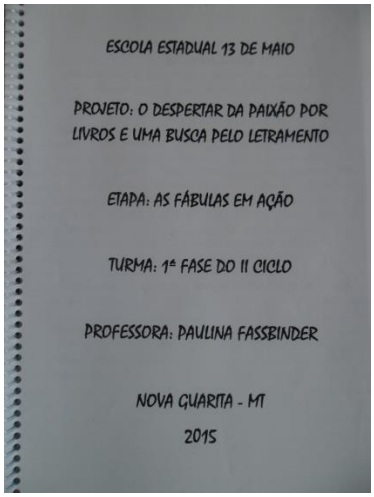
Os dados nos mostram que a formação continuada na perspectiva do Projeto Sala de Educador é de fundamental importância para proporcionar suporte teórico e metodológico aos professores e professoras a fim de que os mesmos promovam o letramento, incentivem atividades de leitura e escrita pensadas de forma contextualizada o que favorece a aprendizagem e a construção das capacidades linguísticas pertinentes à leitura e produção de textos e ao domínio do letramento social. O projeto adotou os seguintes eixos de aprendizagem: compreensão e valorização da cultura e da escrita; oralidade; produção de escrita; produção de leitura; formação sociocultural nas diferentes linguagens; contextualização sociocultural e tempos históricos.

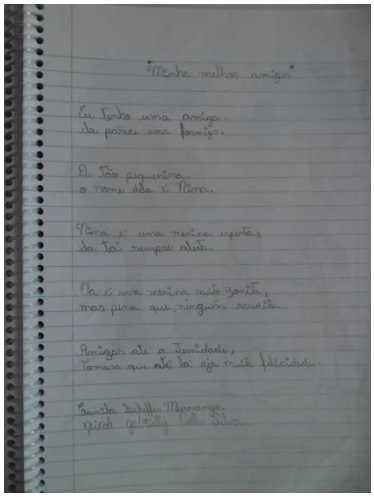
Pode-se afirmar que a maioria das atividades previstas foi concluída com sucesso. O projeto ainda tem algumas atividades em andamento, mas provocou um desenvolvimento maior de habilidades e de construção do conhecimento. Permitiu um novo olhar sobre a variedade de gêneros textuais, o gosto pelo ato de ler, os estímulos para a imaginação, a interpretação mais reflexiva e substancial e as produções mais abrangentes. No entanto, é necessário dizer que o caminho é longo e essa trajetória ainda têm objetivos a serem alcançados. O trabalho pedagógico do professor precisa ser reinventado, constantemente, por meio de cursos, formações continuadas e planejamento coletivo e adequado.

Analisando todos os fundamentos apresentados, observou-se que o Planejamento é o centro de todo o processo educacional, assim como deve acontecer antes de todas as ações praticadas pelas pessoas. A efetivação do trabalho entre teoria e prática foi mais um fundamento educacional, também introduzido nessa reflexão e ação que transformou o conhecimento científico em conhecimento escolar. Diante disso, considera-se que o docente deve analisar e selecionar, além de inter-relacionar o conhecimento científico e planejar as

atividades de modo que os alunos tenham possibilidades cognitivas de compreendê-las e executá-las. O futuro depende do trabalho ministrado entre cada um dos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, a Escola Estadual 13 de Maio, com a colaboração do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO/MT), proporcionou momentos de encontro e discussões entre os profissionais da educação os quais favoreceram a construção do projeto de leitura e produção que propiciou resultados significativos no aprendizado dos alunos.

Todas as atividades, desenvolvidas com os alunos, foram arquivadas em encadernações por gênero textual trabalhado nas várias etapas do projeto.






Figuras 1, 2 e 3: Ilustrações da capa e de produções textuais dos alunos.

De acordo com depoimentos das professoras, percebe-se que os objetivos de trabalho foram alcançados:

Fala 1: *"Sinto a necessidade de realizar essa variedade de atividades de ensino/aprendizagem e que sejam criativas e estimulem a participação dos alunos."*
Fala 2: *"Considerando todos esses pré-requisito, as atividades desenvolvidas durante o Projeto foram prazerosas para os alunos e também para mim."*
Fala 3: *"Nesse sentido, as mudanças ocorridas durante a realização das tarefas propostas e no interesse das crianças trouxeram benefícios ainda maiores do que os resultados esperados. Nessa experiência didática os alunos puderam ampliar seu repertório de textos variados e participaram das atividades de leitura e escrita com muito mais prazer do que normalmente agiam em aulas anteriores."*

Percebemos que o trabalho visando o desenvolvimento lúdico da leitura e escrita alcançou excelentes resultados, levando os alunos a se apropriarem das capacidades de leitura e de produção textual centradas no letramento, conduzindo a aprendizagens efetivas por parte dos educandos.

5 Considerações finais

Sabe-se que a educação é causa de preocupação e discussões mundiais. Diante disso, conclui-se que para aprender é preciso desenvolver as capacidades, entre elas as de leitura e escrita. Todavia, a forma como essas competências são trabalhadas, bem como as análises e

questionamentos realizados sobre os textos utilizados em sala de aula, deduz-se que essa prática docente é ineficiente. Além disso, a omissão da educação, fundamentada na família, também tem induzido ao baixo rendimento na aprendizagem da criança, do adolescente e do jovem.

Mediante as reflexões aqui apresentadas, identificou-se como é elaborado e executado o trabalho com textos em sala de aula, tanto para a leitura quanto para a produção textual, além da importância do trabalho com a linguagem, especialmente nos conteúdos e práticas educativas relacionadas à formação continuada na perspectiva do Projeto Sala de Educador, na organização de ações que façam parte da realidade dos professores e alunos, ou seja, dos contextos sociais nos quais cada um deles está inserido.

Ao analisar as ideias e os resultados, constatou-se a falta de eficiência da escola com relação ao desenvolvimento dos alunos na capacidade discursiva. Nesse sentido, eles necessitam de apoio efetivo para aprimorar a capacidade de lidar com a linguagem oral e escrita e construir conhecimentos significativos por meio dessas habilidades. Constatou-se, porém, que, mediante o trabalho contextualizado os alunos são capazes de construir aprendizagens quanto à leitura e escrita de forma mais rápida e eficaz.

Portanto, as instituições escolares têm o dever de possibilitar aos alunos a construção das capacidades necessárias ao convívio social, de forma que ele seja capaz de enfrentar dificuldades ou problemas e achar expedientes necessários para superá-los ou resolvê-los. As propostas de oficinas de leitura e de produção textual na escola são estratégias fundamentais nesse processo educacional. As discussões a respeito desse tema devem ser realizadas nos encontros de formação continuada entre professores e gestão escolar nas universidades, nos encontros de pais e professores, e, ainda, em todos os momentos de reflexão que acontecem na vida cotidiana da sociedade.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6755/09**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. **Lei Federal n° 12.014**/2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Introdução.** Brasília: SEF/MEC, 1997. V1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 28/11/2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

MATO GROSSO. **Lei complementar Nº 49, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo Sala de Educador 2015**. Cuiabá: 2015.

PELEGRINI. NOVA Escola. A revista de quem educa. Edição Especial **LEITURA**. n. 18. Abril, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aparecida Ramos de Oliveira SILVA
Neuza Quitéria de ANDRADE
Maria Luzeti Coelho de CARVALHO
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: Este artigo apresenta a experiência de ser professora em uma turma com trinta e dois alunos das três fases do primeiro segmento, durante o estágio da Educação de Jovens e Adultos-EJA, numa escola do município de Sinop, de um grupo de cinco acadêmicas do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso. O trabalho é fundamentado no pensamento de Freire (2001), Machado (2008), Moll (1996) e na legislação vigente. Os alunos apresentavam diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. Eles trabalhavam como: motoristas, serventes de pedreiro, domésticas, babás e em serviços gerais em madeireira. Durante o período de observação, percebemos que a professora da turma realizava um trabalho diferenciado para cada aluno, conforme a especificidade de cada um. Com constituição da turma, a prática docente foi dividida entre as acadêmicas, de modo que duas delas trabalharam com os alunos do primeiro ano, outra com alunos do segundo ano e as últimas duas atuaram com alunos do terceiro ano. Desse modo, isso nos possibilitou atingir os objetivos do estágio através do envolvimento entre os alunos e as acadêmicas durante todo o processo. Observou-se na oportunidade de estar em sala de aula, a interação com a comunidade escolar, tanto pelas reflexões acerca da formação das futuras professoras, quanto pela satisfação e aprendizagem dos alunos. Isso ocorreu na produção da leitura e da escrita como necessidade para a assinatura na aquisição das carteiras de trabalho e de habilitação, o que influencia para estar na sala de aula após um dia de trabalho. A experiência de docência na EJA objetiva inserir o acadêmico no meio escolar, para que ele conheça diferentes realidades educacionais vivenciadas e para refletir e problematizar a relação entre a teoria e a prática nos espaços escolares. Possibilita-se, portanto, conhecer o cotidiano escolar, a prática docente e suas especificidades.
PALAVRAS-CHAVE: estágio; prática docente; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT: This article presents the experience of being a teacher in a classroom with thirty-two students from the third phase of the first segment, during the stage in Youth and Adult Education (EJA program), in a school at the district of Sinop, by the point of view of five academics of the Pedagogy course, from the State University of Mato Grosso. The work is based on Freire (2001), Machado (2008), Moll (1996) and on the current legislation. The students presented different ages and levels of learning. They work as: drivers, servants of bricklayers, domestic, nannies and in general services in wood factory. During the period of observation, we could notice that the teacher of the classroom uses a diversified methodology for every student, in according to the specificity of each of them. After the constitution of class, the pedagogical practice was divided between the academics, so, two of them worked with the students from the first age, another one dealt with the students from the second one and the last two of that acted with the students in the third age. Thereby, it allowed us to reach the goals of the stage through the contact between the students and the academics during the process. In this opportunity of staying in classroom, it was observed the interaction with the school community, either by the considerations about the education of the future teachers, either by students' satisfaction and learning. It occurred when the reading and writing were

produced as a necessity to get formal work, as well as the driver license, which has an influence in the staying at classroom after a work day. The experience of teaching in EJA program aims at inserting the academic in the school environment, in order to make him/her meet the different realities and experiences and think about and problematize the relation between theory and practice in these places. It becomes possible, therefore, to know the school routine, the teaching practice and its specificities.
KEYWORDS: stage; teaching practice; youth and adult education.

1 Introdução

Este artigo descreve as atividades ao período de estágio do Curso de licenciatura Plena em Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sendo como disciplina obrigatória à formação.

Este estágio foi satisfatório tanto na questão da aprendizagem, quanto no quesito experiência, pois cada um teve sua importância enquanto contribuinte para nossa formação; já que é durante esse momento que o estagiário consegue ter contato direto com diversas áreas da Pedagogia. Segundo Saviani, (1992, p. 37).

> Precisamos entender a teoria para refletirmos sobre a prática. Em um curso de formação de professores a função da Prática de Ensino, amparada pelo estágio, é permitir que o aluno/estagiário compreenda as particularidades e interfaces das diferentes realidades escolares. Nesse, o mesmo desenvolverá a competência técnica, citado por Saviani como essencial ao profissional da educação. A competência técnica compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar.

Assim pudemos ver que a realidade da prática é fazer um elo com a teoria, vimos a necessidade de avançar mais, fazer com que as políticas educacionais sejam aplicadas na sua totalidade. E à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser uma modalidade de ensino onde os estudantes retornam a sala de aula depois de algum tempo fora, sendo motivadas por atender as suas próprias necessidades. Tem como intenção oferecer aos alunos meios que possam suprir os anseios que o mercado de trabalho exige do seu pessoal. Portanto segundo Pinto (1982, p. 83):

> A educação de jovens e adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Serias atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade o caminho assinalado pela consciência crítica é o oposto. Não é o homem que se eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva consigo o homem.

Pensando nesta perspectiva, a EJA busca auxiliar seus alunos na construção dos conhecimentos pelo o mundo da leitura e escrita, pois estas pessoas já adquiriram uma bagagem cultural bastante rica no decorrer das vivências sociais tendo assim a sala de aula um complemento para o seu aprendizado fundamentado em conceitos teóricos.

As atividades para a EJA foram trabalhadas de modo que os alunos, no processo da construção de conhecimentos e da aprendizagem dialogada, fossem satisfatória e significativa, evitando que em alguns momentos o aluno pense que não tem a necessidade de estar ali em sala de aula. Para Pinto (1982, p. 102):

> O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permite sobreviver dessa forma com o mínimo de conhecimento aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. Daí que não há para ele a necessidade da escola.

Refletindo sobre a ideia do autor, percebemos que há necessidade de o professor como facilitador e mediador na busca do conhecimento desenvolver atividades que, vinculadas com as experiências do trabalho da vida social e a escola, esta interação poderá influenciar no interesse de o aluno permanecer na escola. Além disso, essas atividades não podem ser iguais em todas as instituições, pois cada uma tem suas especificidades para atender alunos de diferentes meios e níveis de aprendizagem, cujas culturas e posição social precisam ser respeitadas, portando a proposta pedagógica deve ser elaborada considerando a bagagem de conhecimento que os alunos já trazem do meio onde vivem.

2 O desenvolvimento do estágio na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo formular proposta pedagógica que atenda de forma integrada cada sujeito em sua formação. Segundo Oliveira e Paiva (2009, p. 36): "a legislação será organizada em seis fases anuais, três fases do ensino fundamental (1º segmento) e três fase no (2º segmento) ambos com carga horária de 800 horas".

A EJA visa suprir a escolarização regular atendendo alunos de faixa etária igual e acima de 16 anos. A EJA da 1ª, 2ª e 3ª fase, assim, é oferecida de forma direta no período noturno na Escola Municipal de Ensino Básica Basiliano do Carmo de Jesus em uma sala multisseriada.

As aulas de orientação, organização e planejamento de estágio supervisionado de observação e docência aconteceram nas dependências da Unemat. As professoras do estágio orientaram e acompanharam os acadêmicos na elaboração da documentação tais como: ofícios, fichas de acompanhamento, termo de compromisso e o que deveria ser observado na escola campo e relatado, a postura ética e como se comportar no local de estágio e como construir o relatório. Conforme afirma Freire, (1997, p. 43).

> Trabalhando dessa maneira, com o confronto entre teoria e prática, seguido por um processo reflexivo; o aluno/estagiário passa a compreender a dinâmica do estágio, o qual permitirá que sua identidade docente comece a estruturar-se. Nesse momento, o pensar certo supera o ingênuo e é produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nessa perspectiva, é necessário buscarmos essas reflexões para uma formação com avanços significativos no sentido de propor condições, caminhos, estratégias e possibilidades que façam com que a educação, em cada ambiente escolar, alcance avanços qualitativos.

Na aula de socialização de estágio, todos os acadêmicos relataram suas experiências vividas nas escolas, as atividades desenvolvidas, e as professoras orientadoras do estágio fizeram algumas reflexões baseadas nas teorias estudadas ao longo do curso demonstrando compromisso com a formação dos futuros professores. Conforme O art. 43 da (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996), a educação superior tem por finalidade:

> Art. 43.
> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
>
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Este processo de ação e reflexão entre universidade e a prática escolar que os acadêmicos vivenciam tornam-se necessário para a compreensão da realidade da sala de aula, além da importância de desenvolver a pesquisa de como trabalhar com os desafios do cotidiano escolar.

3 Materiais e métodos

Na escola, fomos recebidas pelo coordenador da EJA, a professora titular da sala nos apresentou aos alunos de diferentes faixas etárias, com grau de conhecimento diversificado, pessoas trabalhadoras em serviços braçais, tendo assim uma sala multisseriada de primeira, segunda e terceira fase do primeiro segmento. Nessas turmas alguns alunos só copiam da lousa, outros copiam e leem pequenos textos em letra caixa alta, mas também há alguns que leem com pouca dificuldade e produzem textos coesos.

Nos dias de observações, ficamos atentas ao trabalho da professora, que tem uma dinâmica diferenciada para trabalhar com os alunos, quando questionada o porquê deste modo de trabalhar, ela explicou com tranquilidade que, por ser uma sala de aula multisseriada, tem-se a necessidade de desenvolver atividades que possam contribuir para o aprendizado de todos da turma. Percebemos que ela está sempre calma e ouve pacientemente.

Freire menciona que (1989, p. 20): “trabalhar com a palavra de mundo, ou seja, o conhecimento e experiência vivida pelos alunos transferindo este conhecimento para a escrita faz com que isto seja de melhor compreensão para o aluno”. Portanto, a professora responde os questionamentos dos alunos com clareza, propõe leituras, escreve as atividades na lousa de forma clara e legível em caixa alta para a primeira fase, e, para os alunos que já leem e escrevem, ela escreve com letra cursiva. A turma demonstrou uma boa relação entre eles e com a professora.

A turma tem trinta e dois alunos matriculados, mas nem todos frequentam diariamente, pois alguns alunos trabalham com transporte e nem sempre estão na cidade, outros têm um trabalho que exige muito esforço físico e às vezes por causa do cansaço excessivo não conseguem ir à escola, outros têm compromisso em cuidar de familiar.

Percebemos que um dos aspectos dos alunos que se apresenta em comum é a migração, pois a maioria dos educandos é migrante de outros estados da região Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul que vieram em busca de melhor condição de vida.

O segundo aspecto se refere à ocupação que eles exercem, são empregados em serviços informais, há aqueles que exercem funções como pedreiro ou serviços gerais e, ainda, os que são autônomos, as mulheres trabalham como empregadas domésticas, babás ou em madeireiras, curtume, frigoríficos e motoristas.

O terceiro aspecto diz respeito às suas residências, estas se localizam próximas à escola onde estudam o que representa um fator facilitador para eles voltarem a estudar.

O quarto aspecto considera que a aprendizagem não é homogênea e nós, educadoras, temos que saber trabalhar os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa diferença entre os

alunos contribui para a ajuda mútua. Os alunos que aprendem com mais facilidade ou que estão em um ritmo mais adiantado costumam auxiliar os outros educandos que estão começando agora.

Percebemos que há motivos que levaram os alunos a interromperem o processo educativo. O motivo mais apontado por eles foi à necessidade de trabalhar diante da dificuldade financeira da família.

Outro fator mais específico das mulheres é a questão delas terem que ficar em casa cuidando dos afazeres domésticos e da família, o que fez com que elas não puderam frequentar a escola quando mais jovens ou mesmo na infância. A esse fator se acrescenta a questão de gênero, quando alguns pais não consideravam importante que as filhas estudassem.

Contudo, atualmente temos assegurado pela lei o direito de todo o cidadão de frequentar e permanecer em sala de aula e assim poder desenvolver seu pensamento crítico diante das situações presente na sociedade da qual ele faz parte, portanto a LDB 9.394/96 em seu art. 5º diz:

> O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.
>
> § 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União.
>
> I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

Além disso, os alunos apontaram a distância das escolas em relação às residências na zona rural como outro fator que os levaram a abandonar os estudos na infância. Era preciso fazer uma caminhada muito longa, já que não havia transporte, outros os pais mudavam constantemente de um lugar para outro e nem sempre tinha escola por perto ou por vezes nem levam documentação do aluno.

Alguns alunos citaram as diversas reprovações como decisão para abandonar a escola, os que frequentaram a escola, mas por alguns problemas acabavam reprovando e deixaram de frequentar, esse motivo se apresenta bastante com os alunos mais jovens. Para Moll (1996, p. 37), "a explicação para o fracasso escolar está vinculado às diferenças individuais na capacidade de aprender". Assim, o professor, como mediador da construção do conhecimento dos alunos, precisa estar atento a essas questões e especificidades de cada um de seus alunos.

Portanto, na organização do planejamento, foi pensado nas atividades sem fugir do que já estava sendo trabalhado, a professora deu aval positivo para o planejamento que apresentamos a ela, foi feita a dinâmica da mão, e os alunos contaram sua história de vida, nesta aula trabalhamos a leitura e escrita, dando ênfase que cada história de vida é uma biografia, pois durante o bimestre a professora titular estava trabalhando a biografia e obras da autora Ana Maria Machado, assim foi feito reflexões dos textos construídos pelos alunos fazendo uma ligação com a biografia da autora, já que as obras da autora são baseadas na sua própria experiência de vida.

Todos os dias, foi lida uma mensagem para reflexão, do livro intitulado Minuto de Sabedoria, e sempre os alunos tinham alguma coisa para acrescentar, se a mensagem fosse de otimismo eles falavam sobre o otimismo, se fosse de esperança, fé e determinação eles sempre reforçavam a reflexão com muito entusiasmo.

Trabalhamos leitura, interpretação de texto, produção de pequenos textos, desenhos ilustrativos e matemática (as quatro operações). Como a turma era heterogênea alguns alunos queriam estudar mais português devido às dificuldades enfrentadas por eles no que se refere leitura e escrita, outros queriam matemática por gostar de resolver as operações de 'cabeça', ou seja, sem utilizar o lápis e o papel. Os alunos trabalhavam a parte escrita no caderno, além de terem livros didáticos para acompanhar e responder algumas atividades no livro.

Quando trabalhamos o texto "Severino faz chover", todos os alunos de todas as fases fizeram a mesma atividade, os que não conseguiam escrever fizeram a interpretação verbal e uma acadêmica escreveu "o aluno que não quis fazer a interpretação escrita, fez um desenho retratando o texto". Para Moll (1996, p. 144), "a produção da alfabetização se consolida nas trocas realizadas entre o educando e a língua escrita, mediadas pelas intervenções docentes e pelo grupo" que compõe a turma tornando assim uma descoberta do aprendizado compartilhado com outros alunos. Esse trabalho a professora titular da sala apresentou na feira do livro, que a escola apresentou em comemoração ao dia do livro.

Alguns motivos que levaram os alunos a voltarem a estudar. Alguns alunos disseram que voltar a estudar representa a realização de um sonho pessoal, já que é a continuidade de um processo interrompido, refletido nos fatores que foram enumerados anteriormente, outros alunos afirmam que a volta à escola é o sonho por um emprego melhor. Este foi um fator muito apontado pelos alunos trabalhadores. Eles alegaram que há uma exigência muito grande do mercado de trabalho com relação à escolaridade, então eles retornam às salas da EJA buscando dar continuidade aos seus estudos.

Outros alunos falaram do desejo de terem a carteira nacional de habilitação, além de outros fatores citados foram: necessidade de ampliar a habilidade de cálculo para fazer as compras do cotidiano, vontade de escrever um bilhete ou uma carta para pessoas conhecidas ou familiares que moram distantes, já que são migrantes e sempre tem família em outros estados; necessidade de melhorar a escrita e ampliar os conhecimentos. Este último resume um pouco o porquê deles voltarem a estudar, juntamente com o incentivo dos familiares. As dificuldades encontradas pelos educandos nessa volta à escola também são dificuldades para nós educadoras, porque temos que pensar em estratégias para solucionar esses desafios.

As dificuldades específicas da aquisição da língua escrita, pontuar textos, questões relativas à ortografia e às marcas da oralidade nós, educadoras, temos que saber trabalhar com elas, sem tratar disso apenas como erro, de forma a não contribuir para a exclusão, senão o aluno acaba perdendo a vontade de produzir os próprios textos. De acordo com Pinto (1982, p. 93), "a leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse conhecimento". E atualmente cada vez mais o mercado de trabalho está exigindo de seus funcionários à formação acadêmica para melhor desenvolver suas funções na empresa.

Portanto, torna-se necessário oferecer oportunidades para que os alunos possam expressar o que eles pensam e expor seus conhecimentos, já que alguns alunos são muito tímidos pelas vivências anteriores e têm dificuldade de falar em público suas ideias.

4 Considerações

O aprendizado que construímos no decorrer do curso e que vivenciamos na prática com relação à teoria durante o estágio contribuiu muito para a elaboração do planejamento e, assim, obtivemos um resultado considerado satisfatório na aprendizagem dos alunos e na nossa formação. Observamos como é o desenvolvimento de uma rotina escolar e a interação com os alunos nos diferentes ambientes entre uma sala e outra onde se realiza o estágio.

Vimos como podemos aprender, a exercer a profissão de educador, por meio da observação da atuação de outros profissionais, e também participando de atividades em sala de aula.

Na prática do estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar de perto uma sala de aula que nos fez perceber e proporcionar a descoberta de algo importante, sendo uma metodologia dinâmica de aprendizagem em diversos campos de desempenho profissional, nas de circunstâncias reais de forma que o acadêmico possa conhecer abranger e aplicar, a conexão teoria com a prática, em que juntamos núcleos temáticos do desenvolvimento didático pedagógico que pode ser um elo entre todas as disciplinas.

Percebemos que a EJA é importante para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade certa, assim compreendemos que o profissional necessita de aptidões e de conhecimentos teóricos suficientes para trabalhar com esta modalidade, além de possuir também a sensibilidade para lidar com esses alunos que são pessoas de personalidades diferentes e já formadas.

Consideramos que foi uma experiência enriquecedora estar alguns dias na Escola Basiliano, mais precisamente em sala de aula e ver a vontade, a paixão daqueles alunos em aprender a ler e escrever, e ainda ouvir experiências de vida diferentes umas da outras, sendo que todos estão lá com o mesmo objetivo que é o de ter condições para estarem no mercado de trabalho e, para alguns, realizar o sonho de ter a Carteira Nacional de Habilitação. Durante o estágio em sala de aula, conseguimos ver que o método de ensino é muito importante, tivemos acesso ao caderno de planejamento da professora regente, e, com as demais colegas de estágio, foi dado sequência nesse planejamento. Procuramos seguir os trabalhos anteriores para não mudar a rotina dos alunos.

A professora da turma recebe e trata os alunos com todo carinho e respeito transmitindo uma calma para os mesmos; ela pode com classe multisseriada dar a mesma atenção a cada um com seu tom de voz calma e suave, e esta sempre pronta para auxiliar a cada um dos alunos.

Através deste trabalho de estágio, chegamos à conclusão que a questão da gestão educacional é de extrema complexidade levando em consideração seus aspectos participativos, no entanto a Escola Basiliano tem características de decisões à participação com qualidade de educação do corpo docente no contexto escolar.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20.12.96**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o Ensino e o Aprender**. Porto Alegre. Mediação, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CARTOGRÁFICO A PARTIR DO USO DA LOUSA DIGITAL

Jusemara Antunes TELES
Márcia VACARIO
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

RESUMO: O presente trabalho relata a experiência de formação continuada com professores do 1º, 2º e 3º ciclos das Escolas Públicas do polo do CEFAPRO de Matupá para o uso da tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem destacando a importância da alfabetização e letramento cartográfico, com ênfase em atividades práticas, visto que o conhecimento dos códigos que nos cercam é essencial para compreensão do espaço em que vivemos. Imbernón (2010) destaca que, para visualizarmos a educação e a formação dos professores com um olhar significativo, se faz necessário compreender, entre outros fatores, as mudanças vertiginosas do contexto educacional e a veloz implantação das novas tecnologias da informação. Desta forma, justifica-se uma formação continuada que se aproprie das novas tecnologias a fim de fortalecer o processo de alfabetização e letramento, pois alfabetizar e letrar cartograficamente constituem-se tão necessário quanto o ensino da leitura, da escrita e da matemática. A formação dos professores foi realizada em cinco escolas da rede estadual por meio do Projeto Sala de Educador que se configura como proposta de formação continuada de educadores para o Estado de Mato Grosso considerando as Orientações Curriculares de MT na elaboração das atividades práticas. Metodologicamente a formação se constituiu de quatro etapas: a primeira – apresentação de planejamento interdisciplinar para formação continuada abrangendo as áreas de linguagem e ciências humanas, segunda – experimentação das atividades com o uso da lousa digital pelos professores, terceira – elaboração e execução de planejamentos interdisciplinares para o uso da lousa digital e quarta – socialização e reflexão sobre o desenvolvimento das atividades.
PALAVRAS-CHAVE: letramento cartográfico; formação continuada; tecnologia.

ABSTRACT: This paper describes the continuing education experience with the teachers from 1st, 2nd and 3rd cycles of CEFAPRO polo Matupá –MT Public Schools for the use of technology as a tool in the teaching-learning map gender process highlighting the importance of literacy and literacy cartographic, with an emphasis on practical activities, since knowledge of the codes that surround us is essential for understanding the space in which we live. Imbernon (2010) points out that to visualize the education and training of teachers with a meaningful look is needed to understand other factors the rapid changes in the educational context and the rapid implementation of new information technologies. In this way justifies a continued training to take ownership of new technologies in order to strengthen the process of literacy and initial reading instruction because literacy and initial reading instruction cartographically constitute as necessary as teaching reading, writing and mathematics. Teacher training was conducted in five schools of the state network through the Educator Room Project which is configured as a proposal for continuing education of educators for Mato Grosso state by considering the MV Curriculum Guidelines for the preparation of practical activities. Methodologically training consisted of four stages: the first - interdisciplinary planning presentation for continuing education by covering the areas of language and humanities, second - experimentation activities by using the digital whiteboard by teachers, third - preparation and implementation of interdisciplinary planning by using the digital blackboard and Wed socialization and reflection on the development of activities.

KEYWORDS: cartographic literacy; continuing education; technology.

1 Introdução

A formação continuada de professores se constitui como importante caminho para reflexão sobre a prática docente, neste contexto o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Matupá-MT tem entre suas funções a de disseminar políticas públicas, assim, compete aos professores formadores desta instituição orientar e acompanhar as atividades relacionadas à formação continuada por meio do Projeto Sala de Educador. Para Imbernón (2010), a formação continuada começa a partir da experiência prática dos educadores, atrelada à práxis, uma vez que, para o autor, toda experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta, e refletir sobre esta experiência prática potencializa o processo de avaliação e tomada de decisão podendo redimensionar ou não as ações do profissional.

Desta forma, mediante diagnóstico nas Escolas Estaduais atendidas, as formadoras do CEFAPRO de Matupá-MT delinearam e apresentaram à equipe gestora uma proposta de formação continuada atrelada ao Projeto Sala de Educador cujo objetivo era apresentar a tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem através da apresentação dos conceitos e categorias da geografia, com ênfase em atividades práticas voltadas para a alfabetização e letramento cartográfico de alunos do 1º, 2º e 3º ciclo, visto que o conhecimento dos códigos que nos cercam é significativo para compreensão do espaço em que vivemos. Quanto à alfabetização e letramento Soares (2004) esclarece que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 10).

Na perspectiva do letramento como prática social, foram elaboradas atividades com o uso da lousa digital, tecnologia presente nas escolas do polo desde 2013 e pouco utilizada pelos profissionais, considerando o déficit na formação inicial de professores do 1º, 2º e 3º ciclos para a alfabetização cartográfica e uso das tecnologias. No intuito de articular todas as áreas de conhecimento, buscamos aporte na interdisciplinaridade a fim de superar a fragmentação do conhecimento.

A formação foi organizada em quatro etapas: a primeira - apresentação de planejamento interdisciplinar para formação continuada abrangendo as áreas de linguagem e ciências humanas, a segunda - experimentação das atividades com o uso da lousa digital pelos professores, a terceira - elaboração e execução de planejamentos interdisciplinares para o uso da lousa digital e a quarta - socialização e reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e avaliação final. As etapas foram concluídas ao final do ano letivo de 2015 nas cinco escolas que participaram; a participação destas escolas despertou o interesse de outras e a experiência formativa com o uso da lousa digital para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para tornar as atividades mais atrativas e significativas nos leva a discutir e rediscutir a continuidade desta formação, bem como sua ampliação.

2 Alfabetização e letramento cartográfico

Na disciplina de geografia, a aprendizagem está relacionada com a observação da realidade e a utilização no cotidiano pelos alunos do que é ensinado na escola, ou seja, decodificar, analisar e compreender a realidade. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de geografia sofreu grandes alterações, sendo a mais significativa o resgate da cartografia e da aprendizagem de seus conteúdos e de suas competências no contexto escolar, ou seja, a necessidade do uso linguagens gráficas cartográfica nos processos de ensino e aprendizagem da geografia.

Segundo Guerrero (2012), a cartografia apresenta conceitos próprios cuja aprendizagem requer alfabetização. O processo de aquisição dos conceitos e dos procedimentos básicos da cartografia é composto por diversos saberes específicos que o professor de geografia precisa dominar em sua profissão, sendo necessário o domínio de saberes lógicos matemáticos, proporção e escala, conhecimentos relacionados às diferentes metodologias de construção de mapas temáticos, mapas mentais, croquis, maquetes, além de conhecimentos conceituais a respeito de geomorfologia, climatologia, demografia e economia entre outros que podem ser representados cartograficamente. Para ensinar cartografia, é importante que o professor realize a seleção, hierarquização e organização de conceitos, a adequação aos aspectos cognitivos dos alunos e às relações com a realidade, bem como a elaboração, construção e organização do conhecimento escolar. Sobre a identidade profissional do professor de geografia, Pimenta & Anastasiou (2002, p. 77) explicam que:

> (...) essa identidade (profissional) constrói-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações. É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégia de pensamento o exercício de sua profissão.

No entanto, deparamo-nos com uma realidade inversa quanto à formação inicial dos professores responsáveis pelo processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, estes são pedagogos e geralmente não dominam os conceitos específicos necessários para o ensino da cartografia, apenas noções básicas relacionadas à lateralidade e orientação, já que estas relacionam-se a conceitos próprios da matemática, o que, segundo Almeida (2014), faz com que o processo de alfabetização e letramento cartográfico seja apenas superficial, não indo além do primeiro nível de aquisição do conhecimento cartográfico, localização e análise. O não domínio dos conceitos necessários para o ensino da cartografia deve-se, principalmente, a carga horária reduzida destinada à geografia no currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Outro fator preponderante a ser considerado quanto às dificuldades para a efetivação da alfabetização cartográfica nos anos iniciais é a importância que a cartografia ganha no ensino da geografia somente a partir das alterações realizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 90, mesmo que ainda entendida como estratégia metodológica para o ensino da geografia. Dessa forma, os cursos de licenciatura, que não consideram tais diretrizes, e os anteriores a ela acabam por não dar a devida importância ao processo de alfabetização cartográfica. Ainda há que se atentar para o fato de que as discussões sobre o ensino da cartografia, enquanto um processo de alfabetização, está presente nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso a partir de 2012.

Se a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental tem como função preparar os alunos para a leitura e a compreensão do espaço, a cartografia insere-se em um processo ainda maior, que é a alfabetização espacial.

Para Castrogiovani (*apud* GUERRERO, 2012), a alfabetização espacial deve ser compreendida pela construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades, constituindo-se assim em condição essencial para que ocorra a *descentração*[28] do aluno, facilitando a leitura do espaço em escalas mais amplas de análise.

Simielli (2000) denomina alfabetização cartográfica o processo que supõe a aquisição e o desenvolvimento dos conceitos de: visão vertical e oblíqua, imagens bidimensional e tridimensional, alfabeto cartográfico, legenda, proporção, escala, lateralidade, ponto de referência e orientação. Para compreender esses conceitos, é necessário um conjunto de procedimentos em seu processo de estudo e construção cognitiva, caracterizando-o como um processo de alfabetização.

Porém, as discussões a cerca da inserção do ensino de cartografia, enquanto processo de alfabetização, como parte da base curricular nacional, intensificam-se a partir das alterações realizadas no volume 5 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trata especificamente do ensino de história e geografia. Entre os apontamentos, destaca-se a utilização de imagens como representação.

> Desenhar é uma maneira de expressar característica desse segmento da escolaridade procedimento de registro utilizado pela própria geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para compreensão e uso da linguagem cartográfica. (BRASIL, 2001, p. 129).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também é possível encontrar orientações quanto ao trabalho para a construção da linguagem cartográfica:

> O trabalho com a construção da linguagem cartográfica, por sua vez deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos utilizam para se localizar e orientar no espaço. A partir de situações nas quais compartilhem e explicite seus conhecimentos, o professor pode criar outras nas quais possam esquematizar e ampliar suas ideias de distância, direção e orientação. (BRASIL, 2001, p. 129).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e leitura de mapas simples em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações.

No Mato Grosso, os professores (a partir de 2010) podem tomar como base para o ensino de geografia as Orientações Curriculares. O caderno de Ciências Humanas não apenas traz orientações para o trabalho de construção da linguagem cartográfica, mas também institui a alfabetização cartográfica como eixo articulador da área nos anos iniciais do ensino fundamental.

[28] Descentração: Para Piaget a centração é a explicação para a falta de mobilidade operatória da intuição. Não se deve esquecer de que o pensamento é movimento. A centração pode ser afetiva ou intelectual, produzindo o egoísmo (afetivo) e o egocentrismo (intelectual). A descentração do pensamento já é uma operação. Quando Piaget fala em "revolução copernicana do eu" (por analogia ao heliocentrismo - Galileu - Copérnico - Kepler), significa que o eu deixou de ser um referencial privilegiado (centração) para ser um "objeto" como outro qualquer entre os demais.

> Durante o primeiro ciclo a construção do conhecimento geográfico prioriza três aspectos: o reconhecimento da identidade individual e o respeito aos diferentes grupos sociais, o desenvolvimento da noção de espaço geográfico a partir das noções de lugares e paisagem e alfabetização cartográfica. (MATO GROSSO, 2010, p. 12).

Porém, não podemos esquecer que além do processo de alfabetização cartográfica, é preciso entender a importância do letramento, já que esse consiste no aprofundamento do processo, ou seja, na leitura de mundo através da leitura e compreensão do espaço em que vive.

Segundo Soares (2004), na concepção "tradicional" de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, ocorria uma distinção entre alfabetização e letramento. A primeira estaria relacionada com a troca mecânica entre grafemas por fonemas no momento de leitura de um texto e a segunda estaria preocupada com o processo de interpretação do que está se lendo. Estes dois mecanismos de leitura, compreensão e conhecimento são aplicados nos diversos instrumentos comunicativos.

Nesse contexto, a formação docente em geografia deve inserir-se na concepção crítico-reflexiva da realidade e do mundo e possibilitar discussões acerca do papel da educação na construção social e na formação do cidadão. Além do desenvolvimento da consciência crítica, os professores devem informar também uma identidade profissional e ter clareza quanto a sua função na formação dos alunos.

Para Cavalcanti (2000), há três tipos de saberes a ser considerados no exercício da formação e na prática docente: saberes da experiência – aqueles que advêm do cotidiano e se relacionam à atividade profissional; saberes da área específica - consistem nos conhecimentos específicos que cada uma das ciências que compõem o currículo formal e obrigatório nas escolas; saberes pedagógicos - construídos com base no processo de reflexão acerca da prática social dos profissionais da educação.

Diante disso, Cavalcanti aponta a evidente necessidade de uma formação profissional que considere a necessidade cada vez maior de articulação entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática, integrando o saber geográfico com a significação social.

3 As TICs e a formação continuada

O CEFAPRO, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica, é responsável pela formação continuada de educadores no Mato Grosso. No estado de Mato Grosso, há 15 unidades distribuídas estrategicamente nas regiões. O CEFAPRO de Matupá atende a região norte do Mato Grosso, atuando na formação continuada de professores das 36 escolas estaduais do polo. O trabalho de acompanhamento à escola pelo professor formador do CEFAPRO refere-se à formação continuada por meio do Projeto Sala de Educador. De acordo com o Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador do ano de 2014:

> [...] a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação (MATO GROSSO, 2014, p. 03).

Nesta perspectiva, o Projeto Sala de Educador, enquanto política pública de formação continuada para professores da rede estadual de ensino, deve promover discussões para que,

por meio delas, os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática.

Imbernón (2010) destaca que, para visualizarmos a educação e a formação dos professores com um olhar significativo, se faz necessário compreender entre outros fatores as mudanças vertiginosas do contexto educacional e a veloz implantação das novas tecnologias da informação. Desta forma, justifica-se uma formação continuada que se aproprie das novas tecnologias a fim de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Quando nos referimos à educação, consequentemente estamos falando de interação, prática que é intrínseca às relações sociais, e que sempre se fez presente no processo de ensino e aprendizagem. Quando nos referimos às relações professor/aluno e aluno/aluno, por exemplo, temos presente a interação, que ocorre de maneiras distintas. Vygotsky, Piaget e Paulo Freire já defendiam a importância das interações fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos.

Na sala de aula, as interações podem ocorrer de diversas formas, assumindo diferentes perfis. Um deles diz respeito às práticas em que a tecnologia atua como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, em que diversos recursos digitais podem contribuir. Sob essa ótica, percebemos níveis de interatividade, antes não existentes, facilitadas pelas novas tecnologias.

A interação envolve o comportamento e as trocas entre os indivíduos e grupos que se influenciam. Já a interatividade envolve os atributos da tecnologia contemporânea. Assim, a interação associa-se às pessoas, enquanto a interatividade à tecnologia e aos canais.

Para a educação, compreender tais conceitos e contextos é muito importante, já que a relação pedagógica é uma relação entre seres humanos partícipes de uma determinada cultura, consequentemente transformadores dela. Assim, a escola deve oportunizar a utilização de tecnologias que propiciem a interatividade para o saber. Entretanto, os processos educacionais mediados pela utilização de tecnologias interativas, precisam também levar em conta as experiências subjetivas dos sujeitos da interação. Nesse sentido, a interação/interatividade é processo inerente à prática interdisciplinar.

4 Considerações finais

Para Jussara Hoffmann (2001) [...], ao avaliar, o professor interpreta os dados observados a partir de suas próprias posturas e concepções [...] na medida em que seu olhar é permeado de concepções teóricas e posturas de vida. Para isso, cada educador, ao avaliar as dificuldades enfrentadas durante a elaboração e execução dos planejamentos interdisciplinares, refletiu, a partir do seu próprio contexto formativo, considerando neste momento um olhar para si mesmo, atentando para seu próprio fazer, pensamentos, obstáculos, angústias e observações. O processo de formação continuada contemplou os momentos de autoavaliação. Estes momentos, por sua vez, são de fundamental importância para a conscientização e reflexão a cerca do envolvimento, compromisso e atuação docente nas ações desenvolvidas. A reflexão, a partir das dificuldades, desperta a consciência das pessoas sobre sua ação, que tornam possível clarificá-la e compreendê-la.

Inicialmente destacamos a surpresa dos educadores ao ver a lousa digital, pois a expectativa dos profissionais era surreal no que se refere à funcionalidade da ferramenta tecnológica, no entanto, após perceberem que a interatividade e interesse estavam diretamente relacionados ao planejamento de atividades significativas e motivadoras pelo professor, os educadores que se identificam com o uso da tecnologia como ferramenta no

processo de ensino e aprendizagem participaram ativamente das discussões contribuindo com ideias e demais variações das atividades apresentadas.

O encontro coletivo também se configurou como dificuldade para o planejamento das atividades. De acordo com os professores, devido à carga horária extensiva de trabalho dos integrantes do grupo e a diversidade de escolas atendidas, o momento de planejamento coletivo foi prejudicado por inúmeras vezes, sofrendo redimensionamento sempre que necessário, ocasionando atraso na elaboração e consequentemente na execução de atividades. Neste sentido, reportamo-nos a Fazenda (2014) quando afirma que a parceria é a premissa maior da interdisciplinaridade, pois prevê momentos de diálogo e reflexões a cerca do trabalho a ser desenvolvido. Outros argumentos utilizados acerca das dificuldades/fragilidades pelos professores foram "dificuldade em planejar atividades com o uso da lousa digital" e "usar a lousa digital". Percebemos que esta dificuldade relaciona-se diretamente à compreensão conceitual e procedimental no que refere ao manuseio da ferramenta tecnológica, mesmo participando ativamente das atividades durante a formação, um número significativo de professores não teve contato com a lousa após os encontros formativos.

Por outro lado, ao externalizarem os pontos positivos e/ou fortalecedores da proposta de trabalho com o uso da lousa digital, observamos que os educadores participantes da formação apontaram unanimemente a "*integração e participação dos alunos durante as atividades propostas*" como item fortalecedor. Ao relatarem este fato, os profissionais o fizeram com entusiasmo, pois avaliaram que, mesmo mediante as dificuldades enfrentadas, a realização de atividades interativas com a lousa digital motivou os alunos a participar das aulas com maior interesse contribuindo significativamente no processo de autonomia dos alunos e regate da participação coletiva.

Vasconcellos (2005) destaca a necessidade de o professor focalizar os estudos da formação continuada na própria prática a fim de que seja estabelecido pelo profissional o processo de ação-reflexão-ação. Nesta perspectiva, Nóvoa (1997) defende que a formação continuada apresenta-se como percurso que considera a trajetória do educador, seu desenvolvimento pessoal e profissional. É importante salientar que o processo de avaliação na formação continuada diagnostica as necessidades formativas que devem ser atendidas no processo, permitindo que a cada necessidade identificada haja um recomeço quanto ao processo de reflexão e autonomia da prática pedagógica.

Esta formação leva-nos a concordar com Nóvoa (1991, p. 25) quando este afirma que a tendência da formação continuada é adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, e que, desta forma, haverá contribuição direta para a chamada emancipação profissional. Observamos ainda que, no processo de construção desta emancipação profissional, a formação continuada se constitui como um fator importante para mudanças das práticas pedagógicas.

Referências

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23.07.2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria.** 7. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2014.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. **Alfabetização e letramento cartográficos na geografia escolar.** São Paulo: Edições SM, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, António**.** Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda**.** Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 23. ed. São Paulo, SP: Libertad Editora, 2012.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 7. ed. São Paulo, SP: Libertad Editora, 2005.

FORMAÇÃO INICIAL DO ALUNO DE LETRAS E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Aline Schmidt de LIMA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBID)

RESUMO: O seguinte trabalho refere-se ao projeto de iniciação científica que foi desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, analisando o desenvolvimento docente e a prática reflexiva de uma professora em pré-serviço adquiridos nas aulas da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa para Crianças (MELIC); está vinculado ao Projeto MULTFOR – Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente (2013-2016) do Programa de Mestrado PROFLETRAS da unidade da UNEMAT/Sinop. Tem como objetivo investigar quais as ações teórico-metodológicas propostas e desenvolvidas nas aulas de MELIC, oferecidas pela Universidade no campus de Sinop, levando em consideração como eram ministradas as aulas de Inglês para Crianças pela professora em formação acadêmica, e como poderão ser ministradas após a conclusão da disciplina, assim como relevar a importância da mesma na formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois analisa o processo do uso do aprendizado na disciplina MELIC no ensino de Língua Inglesa para Crianças. Está inserida no contexto da sexta fase do Curso de Letras, na UNEMAT/Sinop, acompanhando uma aluna que cursa essa disciplina durante o semestre de 2015/01, levando em consideração o fato de que a mesma ministrou aulas para uma criança de três anos de idade durante o período de dois meses no primeiro semestre de 2015. Para tanto, foi utilizado um diário de campo para anotações pessoais e um relatório de todas as aulas de Inglês ministradas para a criança. Também faz parte dos dados o plano de ensino e a proposta curricular da disciplina MELIC. As evidências dos dados mostraram que a disciplina cursada foi de suma importância para o desenvolvimento e análise crítica da prática de ensino da aluna-professora para o ensino de Língua Inglesa, pois o insumo teórico-metodológico que lhe foi ofertado reflete em aulas mais eficientes que atinjam o público alvo desejado.
PALAVRAS-CHAVE: ensino de Llíngua estrangeira; inglês; formação docente.

ABSTRACT: The following research is referred to the scientific research which was developed under the guidance of Professor Leandra Ines Seganfredo Santos, by analyzing the teaching development and the reflexive practice of a teacher in pre-service, acquired on classes of the discipline Methodology of English Language for Children Teaching (MELIC); which is bound to the MULTFOR Project – Multiliteracies and Technology: Formation and Teaching Practice (2013-2016) from the Program of Master's Degree PROFLETRAS, unit of UNEMAT/Sinop. It has as goal investigating what are the theoretical-methodological actions proposed and developed on MELIC's classes, offered by the University on Sinop *campus*, taking into consideration how English classes were ministered for Children by the teacher in academic formation, and how they can be ministered after the conclusion of the discipline, as well as observing the importance of it in teaching formation. It is a qualitative research, due to the fact that analysis the process of the learning's use on the discipline MELIC on Teaching of English Language for Children. It is inserted on the sixth period context of Languages, at UNEMAT/Sinop, following a student who attends during the first semester of 2015, considering the fact that she had ministered classes for a three-year-old child during the period of two months on the first semester of 2015. Therefore, a diary has been used for personal notes, as well as a report of all the English classes ministered to the child. We can also say that the teaching plans and the curricular purpose of the discipline MELIC are

included. The evidence of the facts has been shown that the discipline attended had such a huge importance to the development and critical analysis of the teaching practice of the student-teacher to teaching of English Language, in as much as the theoretical-methodological input which was offered to her reflects in more efficient classes that reach the intended audience.
KEYWORDS: teaching of a foreign language; English; teacher training.

1 Introdução

O atual contexto em que vivemos nos envolve cada vez mais na globalização, permitindo que possamos ter o contato com várias culturas e línguas, assim como com as novas tecnologias que estreitam essa relação. Deste modo, vemos que a língua inglesa tornou-se uma língua internacional e indispensável, sendo ensinada cada vez mais cedo às crianças, o que convertendo-se numa tendência mundial.

Deste modo, é notável que o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), mais especificamente a Língua Inglesa para Crianças (LIC), já é uma realidade nas escolas do Brasil, pois a oferta dessa disciplina é crescente. Considerando esse aumento no número de crianças que aprendem Línguas Estrangeiras (LE), atenta-se que a preparação dos professores para atuarem nessa área é essencial.

Estes precisam assumir bases plurilíngues e transculturais, para a construção de multiletramentos necessários para a atuação crítica e ativa da criança. Os alunos de LEC precisam aprender uma LE para agir neste mundo multissemiotizado. A escola deve preparar o aluno para se apropriar dos modos sociais e fazer e dizer, levando-o a atuar em diversos âmbitos sociais (ROCHA, 2009, 2010).

Entendemos que o professor de LIC também deve dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos.

O ensino-aprendizagem de LE vem colocando os professores diante de novas propostas para se ensinar-aprender LEs, trazendo a indispensabilidade de uma formação inicial mais abrangente e que contemple as reais deficiências dos professores de LI.

Atenta a essa ânsia, a Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus de Sinop, oferta a disciplina de Metodologia de Língua Inglesa para Crianças no curso de Letras, já que o curso de Pedagogia oferece formação e metodologia profunda sobre o ensino infantil e aprendizagem, porém não oferece formação na língua estrangeira; enquanto o curso de Letras oferece formação na língua estrangeira, porém concentram-se no ensino a partir do 6º ano.

O trabalho em questão tem por finalidade apresentar como e se foram aplicadas no ensino de inglês para crianças as ações teórico-metodológicas propostas e desenvolvidas na disciplina Metodologia de Língua Inglesa para Crianças (MELIC), ministrada pela Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, na formação dos acadêmicos do Curso de Letras na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop.

O objetivo geral no projeto trata de questões que busquem investigar o uso do aprendizado na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças, da UNEMAT/Sinop, no ensino de Língua Inglesa para crianças, através das seguintes questões:

- Quais ações teórico-metodológicas propostas e desenvolvidas na disciplina Metodologia de Língua Inglesa para Crianças?

- Como eram ministradas minhas aulas antes de cursar a disciplina Metodologia de Língua Inglesa para crianças?
- Qual a importância da disciplina em minha formação acadêmica?
- Como poderei ministrar minhas aulas de inglês para crianças após a conclusão da disciplina Metodologia de Língua Inglesa para crianças?

Deste modo, poderemos compreender como ocorre a relação entre teoria e prática quanto ao ensino de Língua Inglesa para crianças.

2 Revisão bibliográfica

Ultimamente, com as mudanças consideráveis no mundo, sobretudo devido à inclusão das novas tecnologias e culturas, as pessoas têm mudado seu modo de pensar e agir, implicando na busca de aprender novas línguas estrangeiras. Não que este processo seja recente; de acordo com Paiva (2003, p. 54) desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, o homem sente necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas, para ações políticas ou comerciais, além de usarem-no como veículo de conhecimento científico e a produção cultural.

O ensino de LE para crianças, em especial a LI, já é uma realidade para muitas crianças antes dos seis anos de idade. Para Pires (2001, p. 06), essa prática tornou-se uma necessidade devido a duas frentes de incentivo: por um lado, a preocupação geral com o desemprego e qualificação profissional, que garanta um futuro financeiro estável, têm levado os pais a procurar cada vez mais cedo o ensino de inglês e de informática para seus filhos, como forma de garantir-lhes possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho. A escolha de uma creche ou escola também é influenciada por essa preocupação crescente e cada vez mais precoce. Por outro lado, os diretores de creches e escolas de educação infantil começaram a demonstrar a consciência de que oferecer o ensino de inglês ou LEs a seus alunos é um diferencial que pode interferir na decisão dos pais quanto a qual escola matricular seus filhos.

2.1 O Desenvolvimento Infantil

Piaget (1970) entendia o desenvolvimento humano como um longo e complexo processo de construção. Segundo ele, as crianças não nascem com conhecimento, esse é adquirido com suas experiências e com o tempo, o que caracteriza a fundamentação do construtivismo. Defendia a ideia do interacionismo, no qual a construção do conhecimento ocorre através da interação das nossas pré-disposições inatas com o mundo em que vivemos. Assim, a criança teria tendência natural (herdada geneticamente) de formular hipóteses sobre o mundo, testá-las e modificá-las de acordo com o que recebem do meio.

Crianças em diferentes idades constroem o mundo de forma diferente (PIAGET, 1896), de acordo com o estágio cognitivo em que se encontram. Segundo ele, todas as crianças passam basicamente pelos mesmos estágios e na mesma ordem, sendo que, em cada estágio, ocorre uma reorganização profunda de conhecimento.

Durante os dois primeiros anos de vida, de acordo com Piaget, a criança percebe o mundo de maneira "sensório-motora", através dos sentidos e de suas ações (bater, sugar, amassar, engolir, etc.). Nessa fase, constrói as bases do mundo físico, incluindo as pessoas e suas primeiras noções sobre tempo, espaço, números e causalidade. No estágio seguinte, que se prolonga até os cinco anos de idade, a criança adquire um senso "pré-operacional" ou "simbólico". É capaz de usar símbolos (incluindo a linguagem) para referir-se ao mundo e de

usar conceitos como número e causalidade em situações práticas, mas não consegue usá-las de forma sistemática ou lógica. A criança pré-operacional só compreende uma situação do seu ponto de vista. No início dos anos escolares, a criança passa a ser capaz de realizar o pensamento "operacional concreto", dominando conceitos causais e quantitativos. A criança passa a manipular imagens mentais ("o que aconteceria se...?), a apreciar o mundo físico não apenas de sua perspectiva presente, mas também no passado e futuro e do ponto de vista de outra pessoa. No início da adolescência, começa o período das "operações formais", passando a manipular mentalmente tanto entidades concretas quanto simbólicas. Faz abstrações, previsões e hipóteses, manipula sistemas de símbolos logicamente, resolve equações e problemas científicos. Lida com teorias, ideias e conceitos.

Segundo Piaget, esses estágios são universais, qualquer criança passa por essas fases e nesta ordem, desde que tenha interação suficiente em um ambiente saudável. Para o presente estudo, a importância da teoria Piagetiana é a constatação de que: (1) crianças em diferentes idades têm capacidades diferentes; (2) a criança, além de ser predisposta a desenvolver-se, tem participação ativa na construção de seu próprio conhecimento; e (3) tanto a herança genética quanto os estímulos do ambiente contribuem para seu desenvolvimento.

Já Vygotsky apresentou uma teoria sobre o desenvolvimento da criança em que o polo central afirma que todos os processos psicológicos superiores são resultado da internalização dos relacionamentos sociais (VYGOTSKY, 1991). Funções como resoluções de problemas e formação de conceitos têm origem no uso de instrumentos físicos e simbólicos inventados pela cultura e que são dominados pelas crianças durante o processo de socialização. Quando uma criança bate no chão com uma varinha (instrumento físico), pode passar a ver a varinha como algo útil para bater no irmão que a está incomodando. Quando um bebê estende o braço em direção a um objeto e esse objeto lhe é alcançado pela mãe, a criança começa a entender que aquele gesto (instrumento simbólico) transmite significado a outro. Portanto, os adultos e as crianças mais velhas têm um papel central no processo de aprendizagem de uma criança, apoiando, encorajando e estimulando a busca pelo entendimento.

A importância da interação social, segundo Vygotsky, está mais evidente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual, diante de uma tarefa ou problema específico, a criança pode atuar sozinha até certo nível. Porém, pode atuar em um nível mais elevado quando ajudada ou orientada por um adulto ou criança mais velha. A zona de desenvolvimento proximal e a área entre o nível que a criança atinge sozinha (nível real) e o nível que ela pode atingir em colaboração com os outros (nível desejado). Portanto, para Vygotsky, a interação com o outro é condição essencial para o desenvolvimento de funções mentais determinantes para a vida em sociedade. As crianças aprendem mais e melhor quando atuam em conjunto com outras crianças mais experientes e com adultos de sua convivência.

2.2 Aprendizagem na infância

Vista a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento futuro do ser humano, a educação infantil (pré-escola), de acordo com Whitebread (1996), tem a responsabilidade de incentivar tanto o desenvolvimento psicológico quanto o emocional e social. Quanto ao desenvolvimento intelectual, o autor afirma que a criança aprende brincando, pois é na brincadeira que a criança desenvolve flexibilidade do pensamento ao se impor desafios e experimentar novas possibilidades.

A aula deve propiciar experiências novas e desafiadoras; as crianças adoram, por exemplo, aprender palavras novas, principalmente quando são longas e difíceis. As tarefas

precisam ser apresentadas em contextos significativos, devem fazer sentido para a criança com base naquilo que ela já sabe. Por último, a atividade mental da criança deve ser estimulada através da resolução de problemas e da auto-expressão, pois aprendemos melhor aquilo que foi gerado ou transformado por nós, ao invés de simplesmente recebido.

2.3 Aprendizagem de língua estrangeira na infância

A pressão para que a aprendizagem de língua ocorra na infância advém da crença de que se aprende mais facilmente enquanto criança, portanto, quanto mais cedo se iniciar o processo melhor. Outra crença recorrente é a necessidade de se viver no país onde ela é falada, pelo fato de condições importantes, tais como tempo, exposição à língua alvo, necessidade real da língua para comunicação, variedade e significância do input, colaborarem para que o aprendizado aconteça (SANTOS, 2009, p. 32).

Segundo Santos (2009, p. 32), crianças, quando submetidas a uma língua estrangeira, ainda se encontram em processo de aprendizagem da sua primeira língua, caracterizado como longitudinal, e a maior ou menor proximidade entre os dois processos depende da idade em que se encontram. Por terem já aprendido uma língua, as crianças trazem para a aula de LE a grande variedade de experiências de linguagem, de vida e de outras habilidades naturais que as ajuda no aprendizado, e que não podem ser ignoradas pelo professor.

Pires (2001, p. 46) afirma que Newport (1996) relatou que a janela para a aquisição linguística começa a se fechar aos seis anos, por isso, as escolas deveriam repensar a prática comum de deixar as crianças crescerem antes de introduzir uma língua estrangeira, pois "ouvir mais de uma língua na infância torna mais fácil para a criança ouvir as distinções entre os fonemas dessas línguas mais tarde".

De acordo com Pires (2001, p. 32), os estudos com aprendizes de segunda língua demonstram que aqueles que iniciam o contato com a língua na infância alcançam uma maior proficiência do que aqueles que iniciam após a adolescência.

2.4 Formação do professor

Existe a dificuldade de o professor ensinar língua estrangeira às crianças, principalmente por sua formação. No Curso de Letras o professor aprende inglês, mas metodologia de ensino para crianças a partir do sexto ano. Já no Curso de Pedagogia, é ensinada a metodologia para ensino de crianças mais novas, porém não é oferecida a disciplina de inglês.

Vemos também a dificuldade em encontrar material didático para crianças ainda não alfabetizadas, assim como livros de apoio ao ensino. Há poucos livros que discutem os aspectos das teorias de aquisição de linguagem relevantes para o ensino de LE na fase pré-escolar e que apresentam sugestões de atividades e de procedimentos a serem tomados em sala de aula com as crianças (PIRES, 2001, p. 50).

Começando pelo ambiente escolar, Pires (2001, p. 50-51), afirma que Roth (1998) enfatiza que é essencial que todos possam ver os lábios do professor quando ele está falando, por isso as classes devem ser organizadas em semicírculo. Além de ajudar na visão, essa disposição permite que o centro da sala seja usado para que todos da sala sentem no chão com maior proximidade para contar histórias ou cantar. É importante também que seja cumprida uma rotina diária, pois as crianças não têm noção formal de tempo. Por isso, sugere a autora para os professores:

> Comece a aula sempre com a mesma rotina. Use uma atividade que junte os alunos e permita-lhes perceber que a aula de inglês começou, por exemplo, uma canção ou rima que eles conhecem bem. Nunca comece com algo novo. (...) Sempre termine a aula com a mesma rotina para que as crianças percebam que a aula acabou. (ROTH, 1998, p. 14)

Roth aponta sete características infantis importantes que o professor deve ter em mente para que a aula alcance o resultado desejado: (1) energia – as crianças precisam de movimento; (2) barulho – não se deve esperar uma aula silenciosa, pode se controlar a intensidade do barulho e permitir que as crianças sejam barulhentas de forma positiva em jogos movimentados; (3) rapidez – crianças aprendem rápido e esquecem rápido, é preciso revisar constantemente o que foi ensinado; (4) sentidos – crianças gostam de usar seus sentidos, além de falar, precisam ver, ouvir, tocar, cheirar e provar; (5) imaginação – o professor deve aproveitar o fato de confundirem a fantasia com a realidade; (6) entusiasmo – o professor deve acompanhar a alegria e entusiasmo das crianças para o benefício de todos; (7) tempo – crianças são crianças, não se deve esperar demais, pois tudo acontece no decorrer do tempo.

Além disso, a autora enfatiza que dos três aos seis anos de idade as crianças têm comportamento muito instável, não agem de forma sistemática, não sabem esperar e nem sempre estão dispostas a realizar as atividades propostas. Também gostam de se auto afirmar tomando o brinquedo dos outros, falando o tempo todo e interrompendo a aula para chamar atenção. O professor deve ser flexível e ter outras atividades sempre, pois as crianças podem estar cansadas ou agitadas em certos dias. Quando estão cansadas, pode ser uma boa ideia deixarem desenhar. Quando estão agitadas, pode ser melhor levá-las ao pátio e fazer um jogo movimentado.

Com o tempo, a criança passa a se sentir mais a vontade com o professor, começando a buscar contato físico como sinal de afeição que lhe transmita segurança. O professor deve estar atento para propiciar esse contato para que a criança sempre que necessário, pegando-a no colo, apoiando a mão sobre seu ombro, segurando suas mãos, etc. Da mesma forma, a disciplina vai evoluindo com o tempo, e o professor aprende a lidar com a turma e com cada criança individualmente.

Mesmo quando as crianças não estão agitadas ou cansadas, o professor deve propor atividades curtas e variadas, pois os momentos de atenção de uma criança não duram muito tempo. Segundo Jensen (1995), a maioria das crianças consegue focalizar sua atenção por um número de minutos igual a sua idade mais dois. Por exemplo, uma criança de três anos consegue prestar atenção a um único foco por apenas, no máximo, 5 minutos. Portanto, cada atividade não deve ultrapassar esse tempo. Por isso, um conteúdo não se esgota em uma única atividade e precisa ser repetido várias vezes, mas de formas diferentes. Tudo deve variar na aula, inclusive a maneira de fala (sussurro, voz alta, grave, etc.) e de olhar (caretas, expressões faciais exageradas) do professor, embora alguns jogos possam ser utilizados várias vezes, porque as crianças gostam de brincar com a mesma coisa repetidamente.

Quanto aos procedimentos para o ensino de inglês, Roth sugere ao professor: (1) falar inglês sempre que possível, e fazer isso com velocidade, sotaque e entonação normais, usando frases completas, mesmo que estas contenham estruturas ainda não ensinadas para a turma; (2) ser paciente, pois algumas crianças passam um longo período de silêncio antes de começar a falar a nova língua; (3) falar a mesma coisa várias vezes, se necessário, para garantir que todos tenham ouvido, olhando para o professor enquanto este faz um gesto ou mímica, que os alunos devem repetir junto com as palavras ouvidas, pois mais tarde as crianças associarão o gesto àquilo que foi dito; (4) não corrigir demais os erros de pronúncia, pois depois de ouvir

várias vezes, os alunos acabam pronunciando corretamente (por isso canções e rimas são importantes); (5) dar instruções da seguinte forma: "Listen! Escutem! Listen!"– inserindo a tradução para a língua materna no meio de duas repetições da instrução dada em inglês.

Essas sugestões mostram que é possível ensinar inglês com aulas esporádicas em uma escola comum e obter bons resultados. O ensino de LE é vantajoso para a criança, desde que suas necessidades sejam respeitadas e que suas capacidades sejam estimuladas ao invés de subestimadas. Para tanto, é preciso conhecimento de inglês e de educação infantil, pois "não se pode ensinar algo a uma criança pequena sem educá-la primeiro" (ROTH, 1998, p. 5).

> O ensino de língua estrangeira para essa faixa etária envolve desde a organização da sala de aula até o modo de falar do professor. Crianças têm imaginação, energia e entusiasmo. Fazem barulho, são emocionalmente instáveis e perdem o interesse rapidamente. O professor deve proporcionar atividades curtas e variadas, sem perder de vista a necessidade de repetir os conteúdos ensinados e de manter uma rotina diária. Também deve estar preparado para os dias em que é impossível trabalhar. Crianças têm tempo de sobra para aprender. O professor precisa ter paciência e conhecimento. (PIRES, 2001, p. 54).

Se o professor não souber os objetivos do ensino de línguas e os métodos de ensino para crianças, poderão ocorrer desinteresse e sensação de não aprendizagem. Assim, há de ter em mente que muitos outros fatores influenciam decisivamente no processo de aprendizagem da LE, dentre eles confiança, motivação, autoestima, personalidade, diferenças sociais e emocionais (BROWN, 2001; PIRES, 2004).

3 Materiais e métodos

Este estudo é uma pesquisa qualitativa. De acordo com Denzin (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Ainda de acordo com este autor, a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores da área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativista interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

A pesquisa qualitativa neste trabalho terá cunho interpretativista, pois analisará o processo da inserção da disciplina MELIC na formação dos alunos para o ensino de inglês para crianças.

Está inserida no contexto da sexta fase do Curso de Letras, na UNEMAT/ Sinop, acompanhando uma aluna que cursa essa disciplina durante o semestre de 2015/01, assim como ela ministrou aulas para uma criança de três anos durante o período de dois meses no primeiro semestre de 2015, sendo duas aulas semanais com duração de duas horas cada.

Para tanto, será utilizado um diário de campo para anotações pessoais e um relatório de todas as aulas de Inglês ministradas para a criança. Também fará parte dos dados o plano de ensino da disciplina e a proposta curricular da disciplina MELIC.

4 Análise e discussão dos dados

Na primeira aula ministrada à criança, houve a apresentação da dificuldade quanto à metodologia utilizada com a criança, a professora-aluna tinha domínio no idioma. De acordo com Santos, o professor de LE carece não só ter experiência e conhecimento das metodologias de ensino para a faixa etária com a qual está trabalhando, como também ser especializado na língua que tenciona ensinar. (SANTOS, 2005, p. 49-50, 2009, p. 63). Entretanto, foi perceptível que ela não sabia como desenvolver esse conhecimento para uma criança de três anos que ainda não sabia ler ou escrever. É possível ver a afirmação de Pires quanto a essa barreira enfrentada pelos alunos do curso de Letras:

> Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possuir conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e de gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos como estudantes de língua estrangeira (PIRES, 2004, p. 20).

Vemos que o curso de Pedagogia oferece formação e metodologia profunda sobre o ensino e aprendizagem infantil, porém não oferece formação na língua estrangeira. Já o curso de Letras oferece formação na língua estrangeira, porém concentram-se no ensino a partir do 6º ano.

Houve uma objeção quanto ao planejamento das aulas. Phillips (2003) aconselha que o planejamento de aula de Língua Estrangeira para crianças pode ser construído a partir dos seguintes aspectos: idade e nível de seus alunos (iniciante, elementar ou pré- intermediário); tempo disponível para a execução; objetivos para desenvolvimento linguístico, intelectual e social; descrição geral da atividade a ser proposta; materiais necessários para o desenvolvimento; preparação anterior à aula; passos a serem desenvolvidos em sala de aula; consolidação da aprendizagem; variações para adaptar a atividade ao grupo de alunos; comentários orientadores do andamento da aula.

Outra dificuldade encontrada na primeira aula foi quanto à afinidade para com o aluno, sendo que antes de iniciar as aulas a professora e o aluno só tinham se visto uma única vez. Carvalho (2009, p. 319) diz que a criança com o passar do tempo começa a demonstrar afeto com contato físico, e o papel do professor é retribuir para que ela aprenda a ter suas primeiras relações com outras pessoas. Segundo Roth (1998) o professor deve estar atento para propiciar esse contato para a criança sempre que necessário, pegando-a no colo, apoiando a mão sobre seu ombro, segurando suas mãos, etc. Da mesma forma, a disciplina melhora com o tempo, e o professor aprende a lidar com a turma e com cada criança individualmente. De acordo com Yule (1996, p. 192) "o termo filtro afetivo é frequentemente usado para descrever um tipo de barreira para aquisição cujos resultados são sentimentos e experiências negativas". Em outras palavras, se a criança se sente pouco à vontade, estressada ou desmotivada, não haverá aprendizagem.

Outro empecilho encontrado pela professora foi a falta de material didático voltada para o ensino de Língua Inglesa para o público infantil, em especial para crianças ainda não alfabetizadas. Como cita Pires:

> Há poucos livros que discutem os aspectos das teorias de aquisição da linguagem relevantes para o ensino de língua estrangeira na fase pré-escolar e que apresentam sugestões de atividades e de procedimentos a serem tomados em sala de aula com as crianças. (PIRES, 2001, p. 50)

De início, foi difícil encontrar atividades que pudessem entreter o aluno durante 2 horas de aula, já que esses pequenos aprendizes têm um período de atenção bastante curto, eles se entediam facilmente e consequentemente mudam o foco da atenção. Quando essas crianças estão desenvolvendo alguma atividade interessante para elas, como por exemplo, assistindo a um desenho animado, algumas delas conseguem ficar atentas por um período mais longo. Entretanto, se a atividade for algo muito difícil, inútil ou desinteressante para ela, pode se distrair e voltar sua atenção para qualquer outro foco, isto é, um brinquedo, a janela, um livro, ou simplesmente olhar o nada, em vez de se ocupar da atividade que a professora está propondo (CELCE-MURCIA, 1991). Isso se dá devido ao seu curto período de atenção, corroborando Roth (1998) quando apresenta as características da criança aprendiz:

> •Crianças são ativas e têm muita energia.
> •Crianças são barulhentas.
> •Crianças são rápidas – rápidas para aprender, rápidas para esquecer!
> •Crianças gostam de usar seus sentidos tanto quanto de falar.
> •Crianças têm imaginação.
> •Crianças são divertidas e entusiasmadas.
> •Crianças são crianças. (ROTH, 1998, p. 7)

Para este aluno, que chamaremos de Fred, foram apresentadas várias atividades ao longo das aulas, sendo elas: recortes, desenhos, histórias infantis, músicas, vídeos, desenhos animados, pinturas, moldagem com massinhas, dobraduras, quebra-cabeças, colagens, etc. A professora-aluna procurou fazer várias atividades que pudessem entretê-lo, até mesmo brincando com os brinquedos que estavam a sua disposição, usando o máximo de inglês que podia, mas na maioria das vezes em palavras isoladas.

Considerando o fato de que as crianças estão em um processo de construção do conhecimento de mundo, a palavra "realia" é de fundamental importância, pois aprenderão melhor se as atividades e conteúdos forem reais, o que não significa excluir a fantasia, pois conforme Roth (1998), uma das características da criança aprendiz é gostar de usar e brincar com a imaginação. O processo de aprendizagem deve seguir o desenvolvimento natural da criança, evitando o uso de temas e habilidades que estão além do seu alcance, ou seja, os conteúdos devem focar o mundo infantil e os interesses das crianças.

Para tornar a LE compreensível para o pequeno aprendiz, Celce-Murcia (1991), citando Enright (1986), Genesee (1987), entre outros, resume a várias maneiras que a professora pode adaptar seu discurso de sala de aula: (a) adaptações não-verbais, que são recursos como gestos, expressões faciais, mímica e ilustrações usada pela professora para tornar a LE significativa; (b) adaptações contextuais, que são recursos visuais e auditivos como figuras, esquemas, objetos reais, sons e falas gravados pela professora com o objetivo de tornar a LE contextualizada e assim, compreensível; (c) adaptações paraverbais, que são as maneiras de a professora usar a linguagem para dar instruções, como por exemplo, falar claramente,

diminuir o ritmo, pausar entre as ideias principais e variar o tom de voz e entonação para enfatizar o significado (CELCE-MURCIA, 1991).

Com o passar das aulas Fred já cumprimentava sua professora com um abraço e beijo e dizendo: "Hello Teacher!", sentava em seu colo e a tocava grande parte do tempo. Na leitura de histórias infantis, quando ela apontava e perguntava as cores e animais indicados ele já sabia dizer a maioria, depois era elogiado com um "Very Good! I'm very proud of you, Fred!" acompanhado de um abraço ou beijo.

Notou-se uma ótima evolução tanto do aluno na sua expansão de vocabulário em palavras em inglês e interesse pelas aulas, quanto da professora-aluna no seu planejamento de aula, conhecimento das necessidades do aluno (a ponto de saber se ele iria gostar das atividades que lhe fossem propostas), experiência com atividades de inglês para crianças e prazer em poder lecionar uma aula lúdica de inglês para crianças.

5 Conclusões

É considerável o crescimento da demanda e influência da Língua Inglesa na sociedade atual, o que implica na preocupação com o ensino da mesma cada vez mais cedo. Por um lado, a preocupação geral com o desemprego e qualificação profissional que garanta um futuro estável financeiramente têm levado os pais a procurar cada vez mais cedo o ensino de inglês e de informática para seus filhos, como forma de garantir-lhes possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho. A escolha de uma creche ou escola também é influenciada por essa preocupação crescente e cada vez mais precoce (PIRES, 2001, p. 06).

Desse modo, é exigido que o professor esteja preparado para lidar com essas adaptações no ensino de LEC, pois precisa ter habilidades diferentes daquele que trabalha com adolescentes e/ou adultos. A formação pedagógica e linguística específicas são fundamentais para esses professores que trabalham com aprendizes com idade abaixo de seis anos (PIRES, 2004).

Atenta a essas adequações, a Universidade do Estado do Mato Grosso oferta a disciplina de Metodologia de Língua Inglesa para Crianças para o curso de Letras, para que os alunos possam ter a noção teórico-metodológica que precisam ao ensinar a LI para crianças que estão abaixo do quinto ano do ensino fundamental.

Houve o interesse em pesquisar um contexto real onde uma professora-aluna lecionou Inglês para um aluno de três anos, durante um período de dois meses, duas vezes por semana, com aulas de duração de duas horas, ainda antes de começar a cursar a disciplina MELIC na UNEMAT.

O intuito da pesquisa foi investigar como a aluna dessa disciplina planejou suas aulas e como foram ministradas, para haver uma comparação de como ela poderia aplicar essas aulas agora que cursou MELIC, a partir do insumo teórico-metodológico que lhe foi ofertado.

As evidências dos dados mostraram que, no período de dois meses, o aluno sentiu-se cada vez mais a vontade para interagir com sua professora em Língua Inglesa, assim como aguardava ansioso para cada aula que fosse ter. O vocabulário ensinado mostrou-se cada vez mais vasto na produção do pequeno aprendiz, o que aconteceu naturalmente.

A professora-aluna procurou planejar suas aulas de forma lúdica, não sabendo das necessidades, características e múltiplas inteligências da idade do aluno. O que pôde ser aprimorado ao terminar de cursar a disciplina MELIC; assim como as atividades que podem ser propostas de acordo com a idade da criança.

Atenta-se o fato de que poderia ter sido maior o insumo de Língua Inglesa nas aulas, assim como o uso de expressões completas e não apenas palavras isoladas. Roth (1998, p. 23)

sugere ao professor para falar inglês sempre que possível, e fazer isso com velocidade, sotaque e entonação normais, usando frases completas, mesmo que estas contenham estruturas ainda não ensinadas para a turma, pois a aquisição da estrutura da língua estrangeira vai sendo adquirida gradativamente.

É notável a importância da disciplina MELIC para o desenvolvimento e análise crítica da prática de ensino da aluna-professora para o ensino de Língua Inglesa, pois o insumo teórico-metodológico que lhe foi ofertado refletirá em aulas mais eficientes que atinjam o público alvo desejado.

Referências

BORTONI, Ricardo; STELLA, Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131f. Tese (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAJAGOPALAN, K. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do World English. **Trab. Ling. Aplic.,** Campinas, 48 (2): 185–196, Jul./Dez. 2009.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. D.E.L.T.A.,** 23:2, 2007, p. 273-319. IEL – UNICAMP.

_____.; TONELLI, Juliana Reicheirt Assunção; SILVA Kleber Aparecido da. **Língua estrangeira para crianças: ensino aprendizagem e formação docente.** Pontes, coleção NPLA, volume 7.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 13, n. 2, p.435-465, jul./dez. 2010.

_____. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** 2005. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de linguagens da UFMT, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

_____. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: Fazer Pedagógico e Formação Docente.** 2009. 201f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

_____. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **RBLA,** Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

_____.; BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trab. Ling. Aplic.,** Campinas, 48 (2), p. 333–351, Jul./Dez. 2009.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio.** v. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

INFLUÊNCIA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Patricia MIRANDA (UNEMAT/BOLSISTA PIBIC/CNPQ)
Leandra Ines Seganfredo SANTOS (UNEMAT/SINOP)

RESUMO: A comunicação através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem provocando mudanças em nossa forma de ler e escrever que permite as pessoas exercitar a prática da escrita com maior frequência e facilidade. O projeto de iniciação científica está vinculado ao Projeto MULTFOR – Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente (2013-2016) do Programa de Mestrado PROFLETRAS da unidade da UNEMAT/Sinop. O objetivo desse artigo é demonstrar o projeto e resultados parciais das influências de recursos tecnológicos na formação inicial de docentes, pois a tecnologia pode ser utilizada como forma de apoio aos livros didáticos que não são suficientes para obtenção do conhecimento necessário para se exercer a profissão de docente, considerando as vantagens dos recursos tecnológicos como forma de conhecimento para um docente se manter atualizado e sempre ensinando de forma prazerosa os conhecimentos que foram adquiridos dentro e fora da Universidade do Estado de Mato Grosso na cidade de Sinop. Sendo assim, tomaremos por base os estudo do multiletramento que, de acordo com Rojo e Moura (2012), são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar, envolvendo as novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscas de novas informações percebendo que o letramento digital pode ser entendido como conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem parte de um grupo para um propósito específico. Com toda essa rapidez do avanço tecnológico pretendemos fazer um levantamento do que é fornecido pela instituição como apoio a esses futuros docentes que ao exercerem a profissão se depararão com discentes que ficam conectados à internet e a meios tecnológicos a todo momento, como os docentes pretendem lidar com essas circunstâncias visando à importância da tecnologia e com isso pode oferecer à Universidade um espelho dos processos tecnológicos que permeiam os meios educacionais. Para essa análise realizamos pesquisa bibliográfica e também aplicamos um questionário semiestruturado com questões abertas e respondido online e ou impresso. O questionário foi realizado com seis acadêmicos na formação inicial, do período noturno de cada um dos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop.
PALAVRAS-CHAVE: formação docente; recursos tecnológicos; pesquisa.

ABSTRACT: Communication through information and communication technology has been causing variation in our way of reading and writing that allows people to exercise the writing practice more frequency and more ease. Scientific initiation project is bound the project MULTFOR – Multiliteracies and Technology: Formation and Teaching Practice (2013-2016) from master's program PROFLETRAS – unit UNEMAT/Sinop. The purpose of this article is to demonstrate the project and partial results of the influences of technological resources on initial teachers education, because technology can be used as a form of support to textbooks that are not sufficient to obtain the required knowledge to be a teacher, considering the advantages of technological resources as a form of knowledge that was for teachers to keep up to date and always teaching in a pleasurable way knowledge acquired in and out of Mato Grosso State University. This study is based on the idea of multiliteracies by Rojo and Moura

(2012) who present a set of texts in many languages (or modes, or semiosis) and that require ability and understanding of practices and production of each of them to mean, involving new technologies of communication and information, but is characterized as a work of the student body of reference cultures and genres, media and languages known by them to new information search realizing that digital literacy can be understood as a set of socially organized practices that are part of a group for a specific purpose. With all the speed of technological advance plan to do a survey of what is provided by the institution in support of these future teachers that when exercising the profession will face students who are connected to Internet and the technological means at every moment, as the teachers intend to deal with these circumstances aiming the importance of technology and it can offer the University a mirror of technological processes that underlie the educational means. For this analysis we conducted bibliographic research and also applied a semi-structured questionnaire with open and answered online or printed and issues. The questionnaire was carried out with six scholars in the initial training, the night period for each of the degree courses in Languages, Mathematics and Pedagogy of Mato Grosso State University, *Campus* Sinop.
KEYWORDS: teacher training; technological resources; research.

1 Introdução

Percebemos que nas últimas décadas, várias mudanças foram acontecendo nas sociedades. Devido ao avanço tecnológico dos meios de comunicação de última geração – Internet, computadores, telefones celulares, tablets, lousa digital e outros – com toda essa tecnologia também veio as transformações que vêm modificando na nossa forma de agir, pensar, enfim em todo o nosso estilo de vida. Como diz Bauman (2001, p. 149) estamos na era da instantaneidade, onde não existe a diferença entre o "longe" e o "aqui", o espaço não impõe mais limites, as informações são transmitidas na velocidade da luz.

Nesse processo de incorporação das tecnologias nas escolas, se faz necessário aprender a lidar com as diferentes situações devido a velocidade com que as informações circulam, nos dando maiores possibilidades de aprender, ensinar e produzir conhecimento ao qual tem a possibilidade de abranger um número enorme de pessoas, tornando -se incompleto provisório e complexo como cita no site do MEC.

Para darmos seguimento verificamos a porcentagem e disponibilidade do uso de internet no Brasil de acordo com a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da informação (Cetic.br) criou em 2005 um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Chi.br). Foi criado com a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, internet e dispositivos móveis. Se olharmos a última pesquisa feita pelo cetic.br percebemos a proporção de usuários de internet, por atividades realizadas na internet - educação e trabalho de 10-15 anos 82% realizam atividades/ Pesquisas escolares e 35% estudam por conta própria e entre 16-24 anos 58% realizam atividades/ Pesquisas escolares e 41% estudam por conta própria e entre 25-34 anos esse índice fica 39% realizam atividades/ Pesquisas escolares e 35% estudam por conta própria esse índice ainda se mantem muito bom a pessoas com 45-59 anos onde 25% realizam atividades/ Pesquisas escolares e 23% estudam por conta própria. Cada item apresentado se refere apenas aos resultados da alternativa "sim". Dados coletados entre outubro de 2014 e março de 2015.

Sendo assim, essa pesquisa tem o intuito de verificar influências de recursos tecnológicos na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Letras, Pedagogia e Matemática. Acreditamos que a tecnologia pode ser utilizada como forma de apoio aos livros didáticos que não são suficientes para se ter o conhecimento necessário para se exercer a profissão de docente, considerando as vantagens dos recursos tecnológicos como forma de conhecimento para um professor se manter atualizado e sempre ensinando de forma prazerosa os conhecimentos que foram adquiridos dentro e fora da Universidade do Estado de Mato Grosso, na cidade de Sinop.

No tópico intitulado Redesenhando o ensino/aprendizagem no ensino superior, trazemos a definição de letramento utilizando como base os conceitos de Rojo e Moura (2012), seguimos com as definições de Kress (1990) falando sobre as evoluções tecnológicas e suas influências na sociedade, a importância da leitura visual e finalizamos com Levy (1999) ressaltando a importância do computador como algo "vivo" em todos os ambientes.

No próximo tópico tratamos da Metodologia que utilizamos para a elaboração da pesquisa, assim como o questionário que foi aplicado aos acadêmicos e as entrevistas gravadas para a coleta de dados. Em seguida fazendo a apresentação da análise dos dados a luz da teoria abordada utilizando como base Bortoni-Ricardo (2008), apresentamos trechos das falas dos entrevistados no decorrer do capitulo.

2 TIC: redesenhando o ensino/aprendizagem no ensino superior

Uma vez que este trabalho consiste em analisar o que os acadêmicos da sexta à oitava fase dos Cursos de Licenciatura em Letras, pedagogia e matemática utilizam como meio de aprendizagem e comunicação, observaremos como eles fazem o uso dos meios tecnológicos para seu conhecimento, com essas novas formas de letramento, multiletramentos, múltiplos letramentos, letramento digital consideramos ideal esclarecer alguns conceitos do que alguns autores entendem como sendo todos esses "Multi". De acordo com Cazden e outros pesquisadores do Novo Grupo de Londes/NGL (New London Group 1996, apud STREET, 2012, p. 72) apresentaram a noção de multiletramento em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual.

Precisamos entender o que é letramento para que possamos compreender o que são os multiletramentos, para isso trazemos a definição de Rojo (2012, p. 22):

> Um letramento é sempre letramento em algum *gênero*, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular. Podemos ser letrados no gênero relatório de pesquisa científica ou no gênero apresentação empresarial; em cada caso, são muito diferentes as capacidades letradas específicas e as comunidades comunicativas relevantes.

Agora que compreendemos o que é letramento podemos seguir entendendo o que pode ou não ser considerado um multiletramento. E Rojo (2012, p. 13) nos traz essa definição:

> Aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A mesma afirma que

> O termo "multiletramentos" refere-se ás novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos conforme (ROJO, 2012, p. 168).

Rojo e Moura (2012) apontam que os multiletramentos envolvem textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar, envolvendo as novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscas de novas informações percebendo que o letramento digital pode ser entendido como conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem parte de um grupo para um propósito específico.

Kress nos remete que a evolução está cada vez mais próxima a nossa realidade, as pessoas que não souberem lidar com esses novos meios digitais, aos quais ele chama de letramento digital visual, irão encontrar muitas dificuldades no decorrer de suas vidas, pois muitas coisas já estão inseridas digitalmente no nosso dia a dia e para um melhor aproveitamento precisamos saber lidar com esse novo mundo. Kress apud Magalhães está interessado na noção de letramento visual, então, para ele "o multiletramento sinaliza um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender a fim de serem 'letradas'" (KRESS e VAN LEEUWEN, 1990, p. 73).

A Internet, este espaço propiciador da rede, permite a pluralidade e a participação, ainda que de certa forma neste meio também exista a reprodução de padrões sociais já existentes. As sociabilidades são firmadas especialmente em laços fracos, as identidades mudam, as fronteiras são quebradas, as incertezas navegam junto com os indivíduos neste oceano, que ao mesmo tempo permite novas experiências com o pensamento e a cognição, em tempo real e em constante processo de ressignificação.

> O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecno-cosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si. (LÉVY, 1999, p. 44).

Mesmo na educação superior presencial existe a necessidade de sabermos como lidar com as novas tecnologias, tanto para estarmos atualizados, quanto para ensino-aprendizagem de uma forma lúdica e com maior praticidade, portanto devemos utilizar das transformações da sociedade principalmente sobre as novas tecnologias digitais para o aperfeiçoamento da leitura e escrita e, no caso de nosso estudo, para a formação docente.

A interação tecnológica é uma ferramenta que estimula a procura pelo conhecimento, multiplica o saber, amplia a capacidade do indivíduo de se comunicar e interagir com o outro. A tecnologia é a ponte que une as pessoas e a facilidade de pesquisar seja qual for o assunto, visto que antes era apenas possível adquirir informação através dos livros e oralmente.

3 Metodologia

Para o levantamento dos dados para a realização do estudo, foi adotado, em uma primeira etapa, procedimento metodológico de abordagem quantitativa o questionário era curto e de fácil compreensão, o autor Richardson 1999 descreve esse método como sendo um método de perguntas e respostas estruturadas empregando um instrumento estatístico como base para a análise, porém as informações coletadas foram insuficientes, então optamos em um segundo momentos por utilizarmos a método de abordagem qualitativa ao qual Richardson (1999) refere que os estudos com essa metodologia apresenta a complexidade de algum problema, e nos permite avaliar suas diversidades.

Com base nisso, as entrevistas foram gravadas através de um aparelho celular e ocorreram no *campus* da universidade dentro e fora de sala de aula. Para essa coleta de dados foi feito um roteiro de perguntas como forma de auxílio na hora da entrevista, deixando o entrevistado com maior liberdade de expressão através da fala podendo, assim conseguir dados satisfatórios para serem analisados, de acordo com a abordagem adequada.

A coleta de dados foi realizada a seis acadêmicos do *campus* sendo dois de cada curso – Letras, Matemática e Pedagogia – do período noturno. Os entrevistados da pesquisa foram escolhidos de forma aleatória entre a sexta e oitava fases, e têm entre 21 e 36 anos de idade.

Durante a coleta de dados percebeu-se que a maioria dos entrevistados ficou satisfeita pelo fato da pesquisa estar sendo feita com eles e sendo sobre as tecnologias. Quando foi explicado sobre o sigilo dos nomes muitos disseram que não teriam nenhum tipo de problema com isso que poderia ser dito seus nomes, mas optamos pelo sigilo. A coleta de dados foi durante o ano de 2015 de acordo com a disponibilidade dos acadêmicos dos cursos; por ser fase de estágio tivemos algumas dificuldades em encontrar acadêmicos no *campus.*

A seguir, passaremos a apresentar excertos das entrevistas utilizando nomes fictícios, o método escolhido para análise foi analisar separadamente as falas de acordo com o curso em seguida fazer uma análise de forma geral a primeira pergunta foi sobre quais recurso tecnológico eles já utilizaram e utilizam para obter conhecimento ao longo de sua vida acadêmica e qual a importância desses recursos levando em consideração o conhecimento e interação que os alunos tem com a tecnologia. Podemos perceber pontos semelhantes entre eles e analisaremos os dados interpretando os dizeres dos entrevistados, à luz da teoria abordada.

4 Apresentação e análise dos dados

Para a análise dos dados utilizaremos como base a pesquisa qualitativa que é uma abordagem que não apenas investigava comunidades diferentes, mas, sobretudo, que vertia olhares para as comunidades urbanas, sendo a escola uma dessas comunidades. No Brasil, uma das representantes dessa vertente é a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo com seu livro, *O professor pesquisador* que é um exemplo de que a pesquisa qualitativa salta das prateleiras de livrarias e bibliotecas, presa em livros e relatórios de pesquisa em forma de monografias, teses e artigos, para a vida cotidiana do mundo escolar. A figura central desse movimento é o professor da escola regular, que ora assume o papel de um pesquisador em formação. O livro de Bortoni-Ricardo, como bem posto, mostra ao professor que é possível realizar pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, enfatizando o processo de aprendizagem, por meio de três questões fundamentais, "i) o que está acontecendo aqui agora? ii) o que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos? iii) que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?"

Baseando-nos nisso, passamos a apresentar as respostas obtidas pelos pesquisados. Por questões relacionadas à espaço e pelo fato da pesquisa estar em andamento somente abordaremos os dados referentes aos sujeitos de Letras. Foram feitas várias perguntas e uma delas foi a que segue: A Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT, *campus* de Sinop) disponibiliza aos acadêmicos recursos tecnológicos (meios de comunicação) para o ensino aprendizagem, ou seja, meios tecnológicos?

> (01) Vamos dizer assim o único que **a gente tem é o sagu e o portal da Unemat** o portal da Unemat só serve para notícias e o sagu só para ter notas então a gente só acessa ele uma vez por semestre tem **um e-mail que é o mais utilizado pelos professores para dar recado** passar assunto, mas não é relacionado a Unemat, [...]eu utilizo só o sagu, Mas só como eu falei só para ver notas não tem outra utilidade a não ser ver as notas e eu não acho suficiente[...] **o acesso à internet é horrível de péssima qualidade não dá para você fazer pesquisas lá se você conseguir abrir página já É bem surpreendente[...]a biblioteca é bem precária** comparando com as outras universidades públicas a daqui de Sinop a biblioteca é bem precária não temos os melhores livros A gente não pode pegar porque a do profletras que é do mestrado a gente não tem **a permissão de pegar os livros para pesquisas dos TCCs** a gente não também não tem livros o suficiente para isso a gente não consegue olhar os projetos dos outros colegas sem ter que tirar de lá da biblioteca Tem que ler lá **não tem computadores na biblioteca pra gente acessar internet nem nada e o wifi de la também a internet lá também não funciona muito bem.** (Acadêmica Margarida, 21 anos, 7° fase de Letras)

> (02) Eu acho assim poderia eee ser uma relação mais como dizer **poderia haver uma relação de verdade porque tudo tudo o que existe com relação à tecnologia é coisa que depende totalmente da gente o que é disponibilizado pela Universidade a única coisa é o sagu** que agente acessa ele uma vez por semestre para poder fazer a matricula não muito mais do que isso né **quanto a comunicação tem até um site da universidade mas não tem muita coisa que me interessa que envolva o ambiente Acadêmico da minha parte quanto a usar esse meio de comunicação eu não uso poderia até... de repente não uso exatamente porque eu acho que não seria o suficiente nem que seja um serviço de email da faculdade pra gente Seria o mínimo e nem esse mínimo não existe** eu não vejo se a computadores disponíveis eu acho que até **Tem laboratório, Mas não é para acesso no momento em que a gente precise ou deseje ou sinta necessidade os laboratórios são com agendamento** E pra turma toda é muito pouco utilizada eu tô no oitavo semestre e se eu fui no laboratório três ou quatro vezes acho que foi muito. Com relação a ter os computadores disponíveis se é necessário eu nem sei nem se é realmente necessário ter um computador equipamento físico disponível, mas **o acesso à internet esse sim esse era**... hoje em dia não se faz mais educação sem internet não consegue tudo que você precisar você tem que pesquisar da maneira arcaica da **velocidade que a informação tem hoje em dia não comporta mais você tem que ter uma mídia pra pesquisar, um livro um xerox internet ela é predominante a biblioteca tem muitas limitações e a gente sente muito essa limitação da biblioteca por falta da internet** nossa pra mim as duas questões já ficam bem juntas não tem como distinguir uma da outra não. (Acadêmico Antúrio, 36 anos, 8° fase de Letras)

Percebeu-se, na fala dos entrevistados, que falavam com bastante convicção, respondiam sempre as perguntas dando exemplos, e contando fatos que já aconteceram com eles no decorrer do curso. Percebeu-se, também, a revolta de uma das entrevistadas ao falar sobre o sinal da internet no *campus* pelo seu tom de voz ao dizer *"o acesso à internet é horrível de péssima qualidade não dá para você fazer pesquisas"* e isso continuou quando ela fala dos livros do Profletras "*os melhores livros a gente não pode pegar porque é do Profletras que é do*

mestrado". Eles destacam a falta de internet, computadores acessíveis no *campus e* livros atualizados, é fácil notar o quanto se preocupam com essa falta de equipamentos disponíveis, assim como a internet para auxiliar em suas pesquisas acadêmicas.

O acadêmico Antúrio ainda enfatiza que, para ele, parece que não tem relação nenhuma dos acadêmicos com a tecnologia mediada pelo campus, pois tudo que ele utiliza é dele, já que no campus não é disponibilizado, expressou seu desgosto em alguns momentos quando fala da quantidade de vezes que já utilizou o laboratório da universidade *"poderia haver uma relação de verdade porque tudo tudo o que existe com relação à tecnologia é coisa que depende totalmente da gente(...) agendamento é pra turma toda é muito pouco utilizada eu tô no oitavo semestre e se eu fui no laboratório três ou quatro vezes acho que foi muito"*.

Ambos conhecem o Sagu que é o sistema onde são disponibilizadas as notas, porém acham que ele não tem muita utilidade visto que só olham as notas no final do semestre, a acadêmica ainda falou em um tom de voz rude quando citou a vontade de poder pegar os TCCs dos antigos acadêmicos e retirá-los da biblioteca para que pudesse ler como mostra no trecho *"a gente não tem a permissão de pegar os livros para pesquisas dos TCCs a gente não, também não tem livros o suficiente",* e explicou no decorrer da conversa que sentia vontade de citar em seus trabalhos referências de pessoas já conhecidas por ela ao invés de somente pessoas conhecidas mundialmente, pois queria tornar o *campus* ao qual estuda mais conhecido.

Seguimos a pesquisa questionando-os sobre quais recursos tecnológicos utilizam para obter conhecimento e para realizar trabalhos acadêmicos, bom como a importância desses. Para eles:

> (03) **A gente sempre tem que acatar os livros, e as pesquisas via internet, [...] hoje em dia tudo gira em torno da tecnologia desde o computador que você vai fazer pra providenciar seus planos de aula, desde o data show**, **você precisa programar slide, você precisa passar filme, um documentário,** isso é essencial hoje em dia precisa muito. (Acadêmica Tulipa, 30 anos, 6° fase de Letras)
>
> (04) Eu utilizo **computador/notebook**, **celular, pesquisas no google, livros de forma geral, mas principalmente em PDF, pois baixo da internet**, [...] a tecnologia é a maneira mais rápida de você se comunicar com outras pessoas e é uma forma de adquirir conhecimento muito mais fácil. (Acadêmica Margarida, 21 anos, 7° fase de Letras)
>
> (05) **Olha o que eu uso mesmo é computador/notebook, e celular, não tenho site especifico, mas utilizo bastante o google acadêmico** e qualquer site que tenha sobre o conteúdo, mas que seja de fontes confiáveis e artigos em pdf, ... Assim independente da questão da educação da formação da gente a tecnologia tá na nossa vida hoje, não dá pra imaginar alguma coisa que a gente faça hoje em dia sem tecnologia e por tecnologia a gente pode se entender várias coisas, mas a gente pode resumir a informática a comunicação não tem como a gente manter uma estrutura de comunicação, manter a maneira de fazer as coisas hoje como era a 20 anos atrás é impensável isso em qualquer ramo de atuação e aqui na faculdade não poderia ser diferente[...]. (Acadêmico Antúrio, 36 anos, 8° fase de Letras).

As respostas mostram que os acadêmicos usam muito as tecnologias digitais como o computador, notebook, celular, internet, e documentos baixados em formato PDF da internet, e também aplicativos de celular como é o caso do *whatsapp*, lembrando da importância de se ensinar usando outros recursos como no caso de filmes, slides e da dificuldade muitas vezes de conseguir encontrar livros de fácil acesso direcionando para suas pesquisas por isso utilizam o recurso de baixar livros em PDF.

Os entrevistados demostraram o interesse em aprender mais sobre os recursos tecnológicos para ensino aprendizagem, pois consideram que este se desenvolverá bastante nos próximos anos os ajudando no ensino-aprendizagem como forma de auxílio para exercerem suas profissões, considerando a tecnologia um apoio necessário que além de ter conhecimento de forma mais pratica auxilia dentro de sala de aula que possam prender a atenção dos alunos ao sair do modo tradicional que seria aulas apenas no quadro branco, um dos entrevistados enfatiza que na universidade é possível aprender o básico, e que fora da universidade precisam buscar maiores informações para se exercer suas profissões visto que o tempo é curto para se aprender tudo como se deveria, pois as profissões tem abertura para vários seguimentos e não dá para se aprofundar em cada uma delas como seria necessário, ressaltando que o professor está e sempre estará em constante aprendizado, tanto nos conteúdos como as formas de ensino aprendizagem com novos métodos e metodologias, pois o professor deve elaborar uma sequência didática trabalhando com as multissemioses, incentivando o aluno ao aprendizado, pois as práticas de linguagens na contemporaneidade são outras, e devemos levar em consideração isso para com o processo de ensino de leitura como sugere (ROJO, 2010, p. 3).

> Podemos dizer que, efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas duas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos três mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos socialmente requeridos.

Então ela exemplifica essas três mudanças, a primeira seria sobre rapidez e a diversidade das informações, portanto se distancias desses meios se torna um erro. A segunda ela arrebata falando sobre a quase instantaneidade do transporte das informações onde ela trata como a diminuição das distancias espaciais, então ela conclui ressaltando a importância das multissemiose as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas, e suas possibilidades de linguagens utilizando como base os sons, imagens, jornais, revistas etc.

5 Considerações finais

Os dados coletados na pesquisa nos permitem dizer que os acadêmicos utilizam com frequência a internet e os meios tecnológicos e enfatizam o uso dos novos aplicativos como no caso do *Whatsapp* e e-mail os tornando uma parte fundamental para seus conhecimentos e troca de informações no decorrer de suas vidas acadêmicas.

Esses recursos estão cada vez mais frequentes nas escolas públicas e particulares de nosso país e a pesquisa mostra que até o momento os acadêmicos estão sabendo lidar parcialmente com várias dessas tecnologias, porém gostariam de ter mais auxílios sobre como podem utilizar os recursos que estão surgindo, podendo assim evitar estranhamentos quando estes estiverem desenvolvendo suas atividades dentro de sala de aula.

Os acadêmicos explicam que até mesmo os professores da graduação têm dificuldades em lidar com esses novos meios de tecnologias e isso dificulta a utilização dos mesmos dentro de sala, mas explicam que fora da universidade buscam aprender a lidar com esses meios por conta própria e até mesmo tentar passar esse aprendizado adiante, pois um professor tem a função de auxiliar os alunos; gostariam que a universidade desse um maior apoio para eles, mas que entendem as dificuldades que existem no *campus*.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLOGNINI, Camen Zink. (Org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

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

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routldge, 2000.

Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Disponível em: http://cetic.br/tics/usuarios/2014/total-brasil/C8/. Acesso em: 12 nov. 2015

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Dircurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. **Letramentos escolares**: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa, 2010. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p433/18444 >. Acesso em 10 mar. 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

STREET, B. V. **Literacy and multimodality.** 2012. Disponível em: http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM "MEU AMIGO JOÃO": PROMOVENDO A INTERAÇÃO ENTRE LEITOR, ESCRITOR E TEXTO PARA A APREENSÃO DE SENTIDOS

Marli CHIARANI
Luciney Rosa Sur Romão
Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PROFLETRAS)

RESUMO: O objetivo deste estudo é refletir acerca do ensino da Literatura nas escolas, observando a necessidade de se promover mudança de postura no que se refere à práxis atualmente adotada. Na maioria dos casos, as aulas são dedicadas ao estudo das características dos períodos literários, à cronologia dos movimentos e, eventualmente, à leitura de fragmentos de textos, situação que não favorece as condições ideais nem para se desenvolver o gosto pela leitura nem se caracteriza como meio para promoção do letramento literário, terminologia adotada por Cosson (2014) para se referir ao "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos." Este aponta que é preciso ir além da simples leitura, ou seja, que nas aulas de Literatura deve-se garantir a leitura efetiva dos textos, reconhecendo a disciplina como um *lócus* de conhecimento e visando fornecer aos alunos os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. A metodologia adotada neste estudo consiste em revisão bibliográfica de autores como Cândido (1995), Leffa (1996), Soares (1998), Lajolo (1986), os quais teorizam a temática de leitura e letramento e, principalmente, de Cosson (2014) com Letramento Literário: teoria e prática. Organizou-se a sequência expandida, que consiste em passos a serem desenvolvidos com os alunos na exploração do conto "Meu amigo João", de João Anzanello Carrascoza, utilizando-se, ainda, o conto "Um amigo dedicado", de Oscar Wilde e da música "A lista", de Osvaldo Montenegro para as etapas da sequência, que assim se constituem: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Esta proposta de atividade possibilita trabalhar a Literatura na perspectiva do letramento literário, constituindo-se em um material de fomento a essa prática, que proporciona ao exercício artístico da palavra o seu devido lugar na sala de aula, bem como favorece nos alunos o gosto pela leitura.
PALAVRAS-CHAVE: literatura; leitura; letramento literário.

ABSTRACT: The aim of this study is to reflect about the teaching of literature in schools, noting the need to promote change in attitude with regard to the practice currently adopted. In most cases, classes are devoted to the study of the characteristics of literary periods, the chronology of movements and eventually to reading text fragments, a situation that does not favor the ideal conditions or to develop a taste for reading or characterized as means of promoting literary literacy, terminology adopted by Cosson (2014), referring to the "process of literature appropriation as a literary construction of meaning." He indicates that we need to go beyond just reading, that is, in classes, literature should ensure effective reading of the texts, recognizing the subject as a locus of knowledge and aiming to provide students with the tools necessary to understand and articulate proficiently the world made language. The methodology used in this study consists on a literature review of authors, such as Cândido (1995), Leffa (1996), Soares (1998), Lajolo (1986), which theorize about reading and literacy, and especially of Cosson (2014) with Literary Literacy: theory and practice. The expanded sequence was organized, consisting on steps to be developed with students in the tale of exploitation "My friend John," of João Anzanello Carrascoza, using also the story "A devoted

friend," of Oscar Wilde, and the song "the list," of Osvaldo Montenegro to the steps of the sequence, which thus are: motivation, introduction, reading, first interpretation, contextualization, second interpretation and expansion. The proposed activity allows working Literature from the perspective of literary literacy, being in a development material to this practice, which gives the artistic practice of word its rightful place in the classroom, and fosters to the students a taste for reading.

KEYWORDS: literature; reading; literary literacy.

1 Considerações iniciais

A leitura faz parte do cotidiano das pessoas e cabe à escola refletir sobre os procedimentos que a ela competem para torná-la mais efetiva e favorecer que os seus alunos sejam melhores leitores. É fundamental possibilitar ao aluno, nesse espaço de formação, a prática da reflexão acerca de sua linguagem e o desenvolvimento de habilidades para o exercício pleno de sua expressão, com vistas especialmente à leitura e escrita.

Lamentavelmente, muitos sujeitos que passaram pela escola não são bons leitores, não associam a leitura a uma prática constante em sua vida e de aprimoramento pessoal, de fruição. É com observância dessa realidade, que discussões se têm acentuado e alternativas são propostas, objetivando alterar a forma com que ela tem sido tratada na escola. Nesse sentido, registra-se, especialmente, a lacuna que há referente à leitura do texto literário.

A Literatura possibilita encontrar caminhos para a formação de si mesmo (PERISSÉ, 2014) e deve ser trabalhada na escola com as especificidades que a constituem como bem artístico e cultural que é. Na tentativa de se estimular essa leitura, de promover o gosto e a formação do hábito, é fundamental ocorrerem mudanças na forma de lidar com o texto literário nas escolas; não devendo ser pretexto para outras atividades, mas sim, ele próprio o objeto de reflexão.

Para tal, o letramento literário (COSSON, 2012) tem sido apontado como um caminho e, neste artigo, é apresentada um modelo de sequência expandida, que consiste em passos a serem desenvolvidos com os alunos na exploração do conto “Meu amigo João”, de João Anzanello Carrascoza (Melhoramentos), utilizando-se, ainda, o conto “Um amigo dedicado”, de Oscar Wilde (Ediouro) e da música “A lista”, de Osvaldo Montenegro para as etapas posteriores da sequência, que assim se constituem: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Esta proposta de atividade possibilita trabalhar a Literatura na perspectiva do letramento literário, revelando-se um material de fomento a essa prática, dando ao exercício artístico da palavra o seu devido lugar na sala de aula, bem como favorece nos alunos o gosto pela leitura.

2 Letramento literário

Reconhecida a necessidade de se promover a leitura de textos literários, seja no ensino fundamental ou médio, importa discorrer sobre procedimentos que respondam a essa necessidade. Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson caracteriza o letramento literário como uma proposta que

> se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da

> escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2012, p. 12).

O encontro com o texto, a apreciação, o reconhecimento dos componentes estéticos, o estranhamento que o bom texto provoca são experiências subjetivas, que precisam ser estimuladas, pois do encontro entre leitor e texto surgem diversas possibilidades de atribuição de sentidos, de identificação e extrapolação.

Cosson (2009) reforça a necessidade de a Literatura precisar manter um lugar especial nas escolas, que as atividades de leitura de textos literários neste espaço são pouco perceptíveis. O autor considera que "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos" (COSSON, 2009, p. 17). Negar ao indivíduo o contato mais íntimo com o texto literário é ser negligente para com os benefícios à formação humana que a Literatura pode proporcionar. A Literatura, como apontado por Antonio Cândido, é fator indispensável de humanização:

> Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

A partir do exposto, ratifica-se que a escola não pode ser omissa com essa formação. É a escola o espaço de excelência para o contato com o texto literário. Compagnon (2009, p.57) em sua obra Literatura para quê? considera que "o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em *devenir",* ou seja, com a promoção da leitura de textos literários, cada um pode vir a ser alguém melhor do que é no momento da leitura; é possível tornar-se alguém capaz de fazer melhor a leitura de mundo a que somos submetidos diariamente.

Neste mesmo sentido, Simões (2012) também observa que deve haver fruição no encontro com o texto; do contrário, com bastante dificuldade, os alunos se formarão leitores ou encontrarão seus próprios modos de expressão. Ainda para a autora,

> não há como aprender Literatura sem que tenhamos um gostinho do gosto, sem que a experimentação direta dos textos vá permitindo a construção de um conhecimento sobre os diferentes registros de leitura e interlocução que formam os sistemas literários relevantes para que os alunos aprofundem o conhecimento de sua própria cultura (SIMÕES, 2012, p. 45).

No entendimento de Simões (2012), o trabalho estético com a linguagem e a língua sedimenta uma cultura literária, por meio da qual os sujeitos dão sentidos e compreendem seu mundo e a si mesmos. A autora refere-se à fruição (que é consequência da leitura literária) como sendo a oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e ler o mundo.

Para que a Literatura seja trabalhada nesta perspectiva, visando à formação deste leitor, Cosson (2009) apresenta procedimentos que favorecem essa prática com maior êxito, a saber: a sequência básica e a sequência expandida.

A primeira contempla quatro passos, que são: motivação, introdução, leitura e interpretação; à expandida, acrescentam-se aos anteriores ainda dois momentos de

interpretação e a expansão. A primeira interpretação refere-se à compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais; e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos da aula com a turma. Na expansão da sequência, enfatiza-se a importância de se destacar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores.

3 Letramento literário no ensino fundamental: uma proposta didática

Apresenta-se uma proposta de letramento literário desenvolvida para o conto *Meu amigo João*, do autor João Anzanella Carrascoza, da Editora Melhoramentos, integrante das coletâneas *Biblioteca na minha casa*, do programa de incentivo à leitura do governo federal.

A escolha do conto deve-se pela temática relevante, trata da amizade entre dois adolescentes; e a faixa de idade dos leitores pensados para este trabalho é semelhante à idade dos protagonistas. Também é nessa faixa etária que as amizades se consolidam, vínculos mais duradouros se constituem e, em especial, este conto possibilita refletir sobre o valor da amizade. Outra razão que justifica a escolha do gênero conto é pela extensão do texto, sendo possível programar a leitura integral em sala, não havendo, assim, intervalos de leitura; o que se espera favorecer a participação de todos em todas as etapas do trabalho previstas no letramento literário.

Silva pondera favoravelmente à opção pelo conto, expondo que:

> A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto. (SILVA, 2005, p. 93)

Como a temática explorada pelo conto remete à familiaridade de situações vivenciadas pelos adolescentes com os quais se pretende desenvolver a proposta, acredita-se na satisfação possível com a experiência da leitura, pois esta trará para a discussão questões diversas, possivelmente, vivenciadas pelos alunos em diferentes momentos.

Assim, apresentam-se, abaixo, as etapas elaboradas para a sequência expandida que, conforme Cosson (2009), mostram-se como procedimento metodológico favorável à realização do letramento literário.

1ª ETAPA => MOTIVAÇÃO:

Objetivo: Preparação do aluno para a leitura do texto.

Duração: uma aula

***** Para a motivação, será proporcionada a escuta e análise da letra da música "A Lista" de Osvaldo Montenegro.

Faça uma lista de grandes amigos
Quem você mais via há dez anos atrás
Quantos você ainda vê todo dia
Quantos você já não encontra mais...
Faça uma lista dos sonhos que tinha
Quantos você desistiu de sonhar!
Quantos amores jurados pra sempre
Quantos você conseguiu preservar...
Onde você ainda se reconhece
Na foto passada ou no espelho de agora?
Hoje é do jeito que achou que seria

Quantos amigos você jogou fora?
Quantos mistérios que você sondava
Quantos você conseguiu entender?
Quantos segredos que você guardava
Hoje são bobos, ninguém quer saber?
Quantas mentiras você condenava?
Quantas você teve que cometer?
Quantos defeitos sanados com o tempo
Eram o melhor que havia em você?
Quantas canções que você não cantava
Hoje assovia pra sobreviver?
Quantas pessoas que você amava
Hoje acredita que amam você?

Questões para serem discutidas em sala (oralmente):

- Que tipo de texto é esse? Quem já conhecia?
- Qual sua função?
- Onde é veiculado?
- O que podemos observar sobre sua estrutura (poema, estrofes, versos)?
- Qual a temática do texto?
- Que emoções, sentimentos, pensamentos e ideias essa música despertou?
- No texto, o eu-lírico nos propõe fazer uma lista. Para que serve uma lista? Em que situações usamos esse gênero textual?

Propor que façam duas listas, conforme abaixo:

*Fui um bom amigo quando: *Recebi demonstrações de amizade quando

Após completarem o quadro, promover a troca entre os colegas das listas que produziram e um breve momento para um e outro que queira socializar com o grande grupo.

2ª ETAPA => INTRODUÇÃO

Objetivo: Apresentação do autor e da obra.
Duração: duas aulas

- Buscar informações básicas sobre o autor do texto a ser lido na internet.
- Fazer um jogo, dividindo a classe em dois grupos, no qual irão fazer perguntas um ao outro sobre a biografia pesquisada. Sortear o grupo que irá começar. O primeiro grupo faz a pergunta, se o outro grupo acertar a resposta, terá o direito de ser o próximo a perguntar, caso contrário o primeiro grupo permanece perguntando. A cada acerto, será atribuído um ponto ao grupo.
- Ao final, cada grupo deverá elaborar um cartaz com as informações, que consideraram mais importantes, sobre o autor.
- Apresentação do conto pelo professor, justificando a escolha.
- Explorar o título - MEU AMIGO JOÃO - como estratégia para despertar a curiosidade.

3ª ETAPA => LEITURA

Objetivo: Leitura do texto.
Duração: uma aula

- Leitura do conto Meu Amigo João.
- Acompanhamento, conforme solicitação dos alunos, a fim de auxiliar nas eventuais dificuldades.

4ª ETAPA => 1. INTERPRETAÇÃO

Duração: duas aulas
Objetivo: Apreensão global da obra, momento de resposta do aluno ao texto lido, sem interferência (ainda) do professor.
Duração: três aulas

- Entrevista informal – em duplas, um aluno questiona ao outro sobre as impressões da obra.
- Questionamentos com o grande grupo acerca de palavras ou estratégias de construção que dificultaram o entendimento;
- Registro das impressões sobre a leitura: compor o perfil de um dos dois personagens principais.

5ª ETAPA => CONTEXTUALIZAÇÃO:

Cosson (2009) sugere diversas formas de se proceder à contextualização da obra, a saber: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, sendo de critério do professor escolher qual ou quais pretende trabalhar, segundo os objetivos que estabelecer e nível de aprofundamento da obra em estudo. Nesta proposta, optou-se pela:

presentificadora – busca a correspondência da obra com o presente da leitura – ver a atualidade do texto;
temática - definição de tema ou temas expressos na obra.
Objetivo: Relações do tema com o presente da leitura e o universo da amizade no cotidiano dos alunos, bem como discussões sobre o paradoxo oportunismo e dedicação; gratidão e ingratidão entre amigos.

Duração: duas aulas

- Propor o relato de experiências de alguns alunos com a temática em discussão no conto;
- Elaborar uma lista de atitudes apresentadas no conto que revelam posturas diferentes dos dois amigos (João e o narrador da história);
- Dividir a sala em dois grupos, solicitar que pesquisem imagens e componham um mural que represente a amizade com gratidão e dedicação e outro em que se apresentem as características contrárias.

6ª ETAPA => 2.ª INTERPRETAÇÃO:
Objetivo: Leitura aprofundada de um de seus aspectos: correspondência com questões contemporâneas; atitudes reveladoras do modo de ser "amigo".
Duração: duas aulas
Promover momento de socialização de opiniões sobre as atitudes dos dois personagens principais – compartilhamento de leitura;
Atividade de produção textual do gênero carta, cujo destinatário seja João ou o narrador, na qual os alunos vão expressar suas considerações sobre os acontecimentos envolvendo ambos os personagens.

7ª ETAPA => EXPANSÃO
Objetivo: destacar a possibilidade de diálogo que a obra articula com outros textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

- Promover a leitura do conto *O amigo dedicado* de Oscar Wilde, da coletânea Contos de Fada, do Programa Nacional de Bibliotecas, com orientação clara de identificação de pontos em comum com o conto anteriormente trabalhado;
- Socialização dos pontos identificados;

- Ênfase ao entendimento de intertextualidade; e ironia presente no título dos dois contos.
- Produção de cartazes desfazendo a ironia presente nos títulos; apresentando as características consideradas necessárias a um amigo dedicado.
- Exposição em painel para a comunidade escolar.

Esta etapa do trabalho estabelece o diálogo com outro texto, como o nome sugere, promovendo a expansão da temática discutida, possibilitando ao aluno a associação do texto lido com outros de gêneros distintos, ampliando, portanto, o alcance da obra inicialmente lida.

4 Considerações finais

Com o planejamento das etapas da sequência, tem-se à disposição um roteiro de tarefas a serem desenvolvidas com o objetivo de tornar o texto literário o protagonista da aula de Literatura. Portanto, para que a Literatura tenha visibilidade no ensino fundamental, é imprescindível o empenho e comprometimento dos professores para que estas aulas sejam vividas com a riqueza e intensidade que lhe são devidas. Compete ao professor também aprimorar a sua prática, fazer a leitura de obras que sugiram alternativas à mudança tão cobrada e discutida, mas tão pouco levada a cabo.

A sequência acima delineada mostra-se uma possibilidade para a vivência do texto em sala de aula, devendo cada professor, de acordo com sua turma e objetivos, selecionar textos e elaborar a própria sequência, tornando-se o condutor do processo de mudança das aulas de Literatura; para isso, deve ser também um leitor em constante busca, pois só poderá influenciar positivamente a leitura de seus alunos mostrando-se leitor. Da sua experiência de leitura, surgem possibilidades diversas de escolhas mais acertadas de leitura para seus alunos e de associação com outras e outras obras mais.

A sequência como aqui apresentada foi desenvolvida e aplicada a alunos da terceira fase do terceiro ciclo (8ª série) e mostrou-se como procedimento adequado para a exploração do texto literário. O conto que serviu como ponto de partida para os trabalhos desenvolve a história de amizade de dois meninos e, conforme o tempo passa, percebe-se a dedicação inconteste de um e o oportunismo de outro. E os alunos com quem se desenvolveu a leitura envolveram-se intensamente com a história dos dois, fazendo avaliações constantes sobre o comportamento de ambos. Acredita-se que o envolvimento foi significativo em virtude de estarem eles, os leitores, em idade na qual muito valorizam os amigos, confiam neles e desejam a aceitação de grupos. Ficou demonstrado, pelas discussões e especialmente pela carta que cada um deles produziu dirigindo-se a um dos personagens da história, o quanto ficaram indignados com a atitude de João e inconformados com o destino do narrador (que não é nomeado). Igualmente, na etapa da expansão, com a leitura do conto de Wilde – O amigo dedicado, observaram a ironia do título, vez que a dedicação pode ser tomada como exploração da outra parte. Ponderaram sobre os valores que devem nortear uma amizade verdadeira e duradoura, deixaram claro que em amizade verdadeira não cabe exploração e nem indiferença, acreditam que deve haver parceria, reconhecimento do outro; identificaram-se com a injustiça sofrida pelos amigos devotados em consequência de comportamento oposto de seus "amigos", como ocorreu nas duas histórias apresentadas.

Em artigo *Para que serve a Literatura?* Gabriel Perissé considera que "é sempre de mim que a literatura fala. De mim e de você. É sempre de nossas esperanças e desesperos que ela fala. É da nossa humanização e da nossa desumanização que ela fala". Observa-se, pois, com os contos trabalhados e as considerações dos alunos, a concretização das palavras de Perissé;

cada aluno que se pronunciou acerca de suas experiências de amizade identificou a Literatura falando dele, identificou-se com a esperança do narrador de Meu amigo João; e a gentileza e dedicação do pequeno Hans do conto O amigo dedicado. E houve também reflexão sobre momentos em que alguns alunos identificaram-se tendo agido de modo semelhante ao que agora observaram como lamentável na conduta de João e do moleiro (mesmos contos respectivamente). Das considerações sobre o comportamento dos dois personagens dos dois contos, é possível ratificar o papel transformador da Literatura, com a aposta em leituras que transformam as pessoas "não só em leitores melhores, mas em pessoas mais atentas ao próprio ato de viver (PERISSÉ, 2014). Assim, para ser possível toda essa riqueza de exploração com o texto literário, o letramento literário deve ser o objetivo de todo professor de Literatura. Ao contrário do que se veicula, os alunos leem sim, gostam de ler, mas precisam ser estimulados adequadamente e serem respeitados com a proposição de trabalho sério e consistente.

Referências

CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. Para que serve a Literatura? **Revista Educação**, julho de 2014. [Adaptado]

SILVA, Ivanda Maria Martins**. Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e Autoria - Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** São Paulo: Edelbra, 2012.

LINGUAGEM, LUGAR DE MÚLTIPLAS MORADAS: O TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

Edson Gomes EVANGELISTA
IFMT, Campus São Vicente

RESUMO: Este texto advém de uma pesquisa[29] que visa à compreender sentidos experienciados contextualmente por docentes em início de desenvolvimento profissional, bem como investigar processos de desenvolvimento profissional de professores principiantes (DAY, 2005; MARCELO, 2010) que atuam com o ensino das Línguas Portuguesa e Espanhola na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Das narrativas elaboradas junto aos cinco professores que atualmente participam da pesquisa, foram escolhidas para os fins pretendidos neste artigo, aquelas que se referem a um professor peruano radicado no Brasil, há aproximadamente dez anos. Interpretadas à luz da Pesquisa Narrativa (CLADININ e CONNELY, 2011) as narrativas deste docente tangenciam uma série de questões pessoais, profissionais, identitárias (NÓVOA, 2009; MARCELO, 2010; HALL, 2003). Questões que apontam para modos de ser linguisticamente constituídos (GADAMER, 2002); engendra formas de fazer constituídas no entrelaçamento de culturas distintas. Neste entrelugar, vem se constituindo como docente e como pessoa. Emigrado das respectivas alternativas que, a morada que a Língua Materna lhe proporcionava, tem inventado, ainda que provisoriamente novas moradas erigidas igualmente nos meandros da Linguagem, agora não mais na Língua Castelhana, mas, nas interfaces do Espanhol com Português. No limite das similitudes e das diferenças em que estas Línguas se aproximam ou se distanciam, vem se tornando, tangenciado pela urgência, professor em uma perspectiva multicultural (CANEN; SANTOS, 2009).
PALAVRAS-CHAVE**:** professor principiante; linguagem; multiculturalidade.

ABSTRACT: This text comes from a research that aims to understand experienced meanings contextually by early professional development teachers, and investigate professional development process of beginning teachers (DAY, 2005; MARCELO, 2010) who work with teaching of Portuguese and Spanish Language in the state system of education in Mato Grosso. From narratives elaborated with five teachers who currently take part of the study were chosen for intended purposes of this article, those that refer to a Peruvian teacher living in Brazil for about ten years. Interpreted in the light of Narrative Research (CLADININ and CONNELY, 2011) the narratives of this teacher involve a number of personal, professionals, and identities issues (NÓVOA, 2009; MARCELO, 2010; HALL, 2003). Issues related to ways of being linguistically constituted (GADAMER, 2002); result ways to set up of interlacing different cultures. In this place, it is becoming as a teacher and as a person. Emigrated from the respective alternatives to address the Mother Tongue gave them, invented, even a temporary new homes also risen in the language complexity, now no longer in the Castilian language, however, Spanish to Portuguese interfaces. Within the limits of similarities and differences in these languages approach or distance themselves, becoming, by urgency, teacher in a multicultural perspective (CANEN; SANTOS, 2009).
KEYWORDS: beginning teacher; language; multiculturality.

[29] O texto ora apresentado resulta de uma pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida no âmbito do PPGE/UFMT.

1 Paisagens iniciais

De certo modo, inscrita nas tessituras da trajetória que perfaz o pesquisador, a pergunta que move a pesquisa da qual resulta este artigo pôde ser elaborada somente a partir da conversação encetada com a orientadora do estudo a professora Doutora Filomena Maria Monteiro de Arruda e, foi enunciada nos seguintes termos: Como professores (as) principiantes, vêm experienciando nos respectivos contextos de trabalho as relações entre conhecimentos, aprendizagens/interpessoalidades e, que dimensões deste experienciar sinalizam como sendo significativas? A questão está fulcrada no percurso do pesquisador que atua como professor de Línguas Portuguesa e Espanhola há mais de uma década e que sempre se sensibilizou com a maneira com que, na maior parte do território nacional, os professores em início de carreira, são no mais das vezes lançados ao devir e se veem às voltas com toda a complexidade que envolve a docência, sobretudo os professores principiantes. Pois bem, se lidar com tal complexidade constitui um grande desafio aos professores nascidos e educados no Brasil, como a pesquisa mencionada vem demonstrando, como dimensionar as dificuldades enfrentadas por docentes estrangeiros em início de carreira? Tornar-se professor em terras alheias, disto trata este artigo, cuja feitura resguarda similitudes com o modo como Clandinin e Connelly (2011) compreendem que deve ser uma escrita narrativa.

Para os efeitos pretendidos na investigação, da qual o texto resulta, são considerados professores em início de desenvolvimento profissional aqueles cuja inserção não tenha ocorrido em um prazo superior a cinco anos. (Day, 2005; MARCELO, 2012; NÓVOA, 2009). Assim, o professor, cujas narrativas são apresentadas a seguir, ingressou na carreira como professor concursado da Rede Estadual de Ensino no ano de 2014.

A perspectiva metodológica que sustenta o estudo requer deslocamentos vários: espaciais, temporais e existenciais. Emergidos por exemplo, do encontro entre culturas marcadas mais pelas diferenças que pela semelhança. Como aquele em que se deu entre o professor mencionado e eu, em meados daquela noite em uma das escolas situadas no centro de Várzea Grande. Encontrei-o, depois de procurá-lo insistentemente. O vi pela primeira vez, depois de aguardá-lo por quase duas horas, na sala da coordenação. Sob o lusco-fusco da lâmpada, fui interpelado, por um tipo moreno, atarracado, com traços indígenas que parecia um pouco assustado: "Es el señor que quiere falar commigo?" indagou-me neste portunhol, bem marcado. A esta altura estávamos frente à sala, onde eu o aguardara, ele de mochila às costas, a qual me pareceu grande demais, dada a pequena estatura do sujeito que, segurava papéis – provas- de modo um tanto estabanado. Cumprimentei-o em Português, expliquei que era pós-graduando do PPGE/UFMT e que estava ali para convidá-lo a participar, colaborar com a pesquisa. De olhos baixos, denotava pressa, a conversa não parecia persuadi-lo, tive a impressão de que me olhava com desconfiança. Em um átimo, retomei a fala, agora me anunciando em espanhol; subitamente, o semblante do professor parece ir se iluminando. Agora, levanta os olhos, me olha e, então me convida acompanhá-lo até a sala de aula. Quando ingressamos na sala, neste momento, eu é que estava um pouco surpreso, com a mudança de postura do professor, percebi que outra professora o substituíra e ficara com um grupo remanescente de alunos, que ainda respondiam a prova. Na sala de aula, encetamos Felix e eu profícua conversação, na qual ele dizia, dentre outras coisas do modo como fingia não entender como os alunos o tripudiam: "pensan que yo soy tonto, pero lo importante es que aprendan, que estén a aprender."

2 Pesquisa narrativa: entretecendo mundos

O pesquisador narrativo se constitui paulatinamente, enredado ele próprio, nos liames da constante narratividade edificada transitoriamente em torno da experiência pensada sobre a continuidade e o todo nas vidas individuais, de maneira que o que se investiga são formas de experiências. E, o perquirir acerca destes sentidos experienciados e compostos no entrelaçar destas vidas, enseja possibilidades de elaborar novos modos de pensar, algo que se poderia denominar pensamento narrativo.

Sendo o pensamento narrativo, ele mesmo, um experienciar narrativamente engendrado; logo esta compreensão decorrente, por sua vez, das experiências sociais co-elaborados no decorrer da pesquisa, corrobora com o entendimento de que "experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa" (Cladinin e Connely, 2011, p.49). Neste entremeio, a temporalidade que, de certo modo, dimensiona as experiências sejam elas consideradas individual ou coletivamente, é termo de grande relevo, por permitir conjecturar e refletir sobre a vida ao ser experienciada em um continuum, cujos sentidos quando considerados em relação a contextos mais ou menos abrangentes mudam com o passar do tempo. Todavia, as temporalidades não pairam em um espaço lacunar. Assim, ao se constituir como uma maneira de compreender a experiência, por meio da colaboração entre pesquisador e participantes, pressupõe além do tempo co-vivenciado, considerar que tais vivências ocorrem em um lugar e/ou em diversos lugares, como é caso da pesquisa aqui enfocada; lugares, estes significados pela interação entre pesquisador, participantes, mil outros eus imersos no viver e contar, reviver, recontar de histórias das experiências que compuseram as vidas destas pessoas, tanto na dimensão individual quanto social. (CLANDININ; CONNELY, 2011).

A imersão no entrelaçamento das experiências que vem sendo compostas nesta travessia, é que tornou possível o entendimento de que a Pesquisa Narrativa requer a percepção da concatenação de alguns fatores na constituição de um espaço tridimensional que de acordo com a pesquisadora e o autor, mencionados, referenciados por Dewey, são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). A constituição no âmbito da pesquisa deste espaço tridimensional tem possibilitado investigar introspectiva e extrospectivamente, retrospectiva e prospectivamente, bem como tem tornado exequível situar as experiências e os respectivos sentidos narrados contextualmente. Fato que leva a ratificar ipsus literis o enunciado "experienciar uma experiência- isto é, pesquisar sobre uma experiência- é experiênciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos" (CLANDININ e CONNELY, 2011, p. 85-6).

3 Para chegar ao Bojador, ir além da dor: história de um docente se constituindo no entrelugar

O ser professor engendra toda uma gama de aspectos que inscrevem o sujeito docente em uma rede histórica e relacional, na qual o percurso pessoal e a trajetória profissional se entrelaçam inextricavelmente (NÓVOA, 2010). Assim, o tornar-se professor configura processos complexos que remetem a variados contextos experienciados ao longo de uma trajetória. Os lugares, paisagens e pessoas pelos quais se passa e/ou com os quais se interatua deixam marcas que paulatinamente vão constituindo o jeito de ser de cada docente. Mormente, o docente principiante, no âmbito deste estudo, aquele que ingressou na carreira em até cinco anos (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2010).

No epicentro dos processos constitutivos do ser professor, destacam-se as dimensões culturais, históricas e identitárias, mediadas pela linguagem, compreendida aqui como uma infinidade de moradas, possibilitadoras de um sem-fim de maneiras de ser (GADAMER, 2002).

Afastar-se da própria morada, sem, contudo, deixar de residir nela e a um tempo, perscrutar aquilo que é específico de outras moradas, sem sobreposição valorativa, eis o que se nos apresenta como ponto crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional docente na contemporaneidade. Para uns, isto é alteridade (LÉVINAS, 2005), para outros multiculturalidade (CANEN, SANTOS, 2009) para tantos (DAY, 2005; MARCELO, 2010) o caminho que necessariamente têm de trilhar aqueles que se dedicam comprometida e apaixonadamente a equalizar as relações, afetos e saberes em contextos formais de ensino e/ou comunidades de aprendizagem.

Neste entrelugar, em termos identitários, (Hall, 2003) instaurado nas interfaces das moradas erigidas na e pela linguagem se encontra o professor, cuja narrativa (CLADININ e CONNELY, 2011), ouviremos e hermeneuticamente (GADAMER, 2002) buscaremos compreender.

Peruano, radicado no Brasil há mais de uma década, o mencionado professor não se contentava em ser mais uma mão de obra barata no País de origem, então, migra para a Terra Tupiniquim em busca de oportunidade, e, ao fazê-lo traz consigo o próprio mundo linguística e culturalmente engendrado, no entanto, os limites deste mundo, prontamente são alargados nas novas paisagens que passa a experienciar.

> Yo vine de Perú, ya casi diez años, a ver, doce años que estoy en Brasil. Ahí, yo vine aquí... en busca de una oportunidad, hum. [....] Ahí, yo vine en busca de una oportunidad. [...]Yo entré en la universidad en dos mil cinco. Yo vine aquí en abril de dos mil cuatro. Yo vine en abril de dos mil cinco... en julio, yo entré en la universidad. Entonces para mí... yo había aprendido poco portugués y, el portugués que yo había aprendido era difícil. Porque yo había aprendido aquel Portugués de la calle. De la calle, ¿entiendes? Aquel portugués empírico que habla el... pessoal de la calle y todo. [...]Entonces pa mí, cuando yo entré fue un choque tremendo. Oh por... yo te dije, yo vine aquí a Brasil... a superarme y, yo vi que en Brasil tiene bastante mano de obra barata, mas no profesional, entonces, yo quería ser... ¿mano de obra barata más? Iba ser difícil para mí.
> Deja familia, usted deja todo. Yo dice, yo vine a otro país, yo estaba trabajando en mi país, yo vine aquí pa superarme, para ver la manera... más suave de trabajar.[30] (Entrevista, dezembro de 2014).

O deslocamento e, o encetar de novas relações em uma nova morada linguística, cultural, sócio-política, quase sempre constitui um choque. Advindo, sobretudo, dos novos referenciais, novas pautas culturais diferentes ou mesmo ausentes na Língua Materna. Não obstante, diante do choque o docente entrevistado, predispõe-se tenazmente a construir um entrelugar, nas franjas destes dois mundos, o peruano e o brasileiro, entre os quais passa a viver. Neste ínterim, quiçá, passe a habitar naquele cenário em que Hall (2003) situa o conceito de "hibridismo cultural" posto que agora, vivendo no Brasil, enuncia-se como um estrangeiro, todavia, estando em um lugar ao qual não pertence originalmente, que entanto, tendo vivido mais de uma década, frequentado faculdade, constituído família, logrado se tornar servidor público, passa a ter pertencimento; entretanto, tampouco ambiciona deixar de ser peruano; de modo que, está em ambos os lugares, mas já não pertence definitivamente, a nenhum deles. Hibridismo, marcado inclusive na oralidade, que por vezes, mescla ao se

[30] Por ocasião da entrevista, o participante, optou por concedê-la em Castelhano, com a intenção de manter a maior fidedignidade possível ao enunciado, as mantenho na Língua em que foram enunciadas.

enunciar a Língua Materna, com a Língua Portuguesa e, neste caso, o famigerado portunhol não configuraria mais que um equívoco linguístico, mas, a marca do processo em que vem sendo dando a configuração de uma nova identidade pessoal e profissional.

> Entonces, para mí que yo quería… ellos a mí me veían como un bicho raro. Como yo no sabía el idioma. Yo fue… afas… afastando… separando; solo que después con el transcurrir del tiempo yo comience… yo comience, como te dijo, dedicarme, estudiar cinco seis horas diarias.
> Tenía, oh… tenía que dedicarme ¿por qué? Porque como yo te dijo para mí era difícil, mis amigos que estaban en la… en la universidad, ellos eran naturales de aquí, ya sabían la lengua. Y para mí era más difícil porque… eso es lo que trato de decir a los alumnos de una experiencia mía: el idioma entra por el oído. El idioma no entra, se tú no prestas atención y no colocas el oído. Y no haga listos el oído, tú nunca… nunca vas a aprender otra lengua. No… tiene otra compensación más, que lo mejor que tienes tú: prestar atención y colocar oído eso lo que yo trato de decir a los alumnos:"Oh, ¡preste la atención! Coloque el oído!¿Por qué? Porque eso… a mí nadie me contó. Yo vine aquí, aprender un idioma de cero. (Entrevista, dezembro de 2014).

A experiência (DEWEY, 2005; DUBET, 1994) elaborada em virtude do significativo deslocamento, sucedido, possivelmente por uma série de outros pequenos, mas não menos significativos deslocamentos contextuais, leva o professor, uma vez, estando diante dos alunos, que assim como ele, necessitam adentrar e compreender o mundo erigido em torno de uma Língua Estrangeira, a tentar partilhar os sentidos desta aprendizagem por ele próprio construída. Ao recorrer a esta experiência, almeja presumivelmente, que os aprendizes, sejam capazes de, também eles de se perceberem neste entrelugar, onde o múltiplo seja possível, necessário, desejável. Ao fazê-lo, evoca –quer esteja ciente deste fato ou não- a autenticidade dialógica, sustentada pela escuta equalizadora, como insiste Gadamer (2002, p. 172) para quem no contexto do diálogo vivo: "um escuta o outro, e, por ter lhe escutado, responde de modo distinto do que faria se o outro não houvesse perguntado ou falado".

Imerso em outra cultura, resta ao professor estrangeiro escutar e equalizar ao máximo esta escuta, para somente então responder com o intuito de caminhar em direção ao outro. Não lhe resta alternativa, a não ser tentar se guiar pelos preceitos da multiculturalidade (CANEN, 2009; SANTOS, 2009). Entretanto, o caminho para o multicultural, está repleto de conflitos, desentendimentos e recomeços, sempre pautado pelo autêntico dialogar.

> Yo con este… y esto cuaderno aquí un monte de apuntes y leer, leer esto… tudo. ¿Para qué? Porque yo había venido, yo había viajado prácticamente un andero y la gente acá dice: "Ah, es extranjero, y, no sé cuál, él no sabe." Todo deja. No es ¡fácil pa uno! [...] En la universidad… todos me miraban porque la materia, yo la leía toda. Toda (batendo com a mão espalmada sobre a mesa) toda, tudo. Lengua Portuguesa, uno, dos, tres, todo, lo leía todo. Diez apostillas, diez me la leía porque tenía seis horas de dedicación. Entonces, yo llegaba allá en sala de aula y cuando la profesora comenzaba en la universidad, yo comenzaba ya a explicar, hablar todas las cosas, todo. Ahí, comenzaba a discutir, "mas no es así, porque no sé qué", jam ¿Por qué… que yo, un poco yo discutía? Porque yo tenía otra visión del mundo. (Entrevista, dezembro de 2014).

Ora, precisamente, a não coincidência entre as perspectivas do professor vindo da Terra dos Incas com o horizonte de expectativas daqueles cujo modus vivendis vem sendo laborado do lado de cá do Atlântico, é que gera por um lado, o "choque tremendo" e, por outro lado, permite a ambos perscrutarem no horizonte relacional que se lhes apresenta a partir deste encontro, novas possibilidades de coexistência. Neste sentido, o tempo presente, é

vivenciado pelo docente em questão, de forma multidimensional, em que tanto o passado, com as respectivas experiências, quanto o porvir, prenhe de sonhos e exigências configuram o horizonte existencial, no qual novos processos identitários são desencadeados. Neste sentido cumpre esclarecer que desde a perspectiva enunciada neste texto,

> A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112)

Nas paisagens em que se dá este processo evolutivo e de interpretação de si mesmo, possivelmente o docente a que vimos fazendo referência, interpreta a si mesmo de um modo diverso de como o faria caso jamais tivesse deixado o próprio País, a morada Linguística, da qual mesmo estando distante há mais de uma década, marca e referencia sempre que possível tanto às percepções, quanto o juízo de valor, e, as possíveis decisões por aquele pautadas. Inclusive quando aludidas as ações delineadas no âmbito da docência, o entrelugar de onde ele se enuncia não permite que haja coincidência de perspectivas, ainda que pese o fato de ter cursado a licenciatura no Brasil.

> Parece mentira, yo soy de otro país, yo estudié aquí Portugués, mas la visión mía es diferente de la visión del profesor de aquí. Eso, es; aquí el profesor… él… él se… yo vi un aquí en la hora que entré a trabajar, tiene profesor en estas escuelas estaduales que tiene ese ideal y él cree, que él… o "Ah, ¡el alumno tiene que aprender! Y tiene que aprender, porque ele tem que aprender(espalmada ambas as mãos sobre a mesa) e se ele não aprende, es problema del profesor porque el profesor que tiene que ser, que tiene que tomar dedicación para él. ¡Tienes que dar un aula a parte! Mas así… lo… nosotros somos profesores. Nosotros no somos padre de ellos. Si nosotros, como profesores, no tenemos ayuda del padre, de la familia, no podemos hacer nada.(último termo, em tom baixo, com quem se desculpa ou se lamenta de algo). Lamentablemente ¡no podemos hacer nada! Que nosotros venimos aquí tenemos cuatro, cinco horas que estamos con una hora aula semanal con el alumno, y nada más. Entonces no tenemos nada. Nosotros… quien que tiene que… cumplir lo que tá en la… el alumno llega deja las… y chao. ¿Cómo…qué? Yo te dijo mi vida… mi vida de estudiante, si ¿no hubiese hecho? Llegase y solo me metiese con los textillos que me dieron allá, pa… pa… Para mí era más difícil. (Entrevista, dezembro de 2014)

4 Paragens transitórias

As narrativas do docente, aqui apresentadas tangenciam uma série de questões pessoais, profissionais, identitárias (NÓVOA, 2009; MARCELO, 2010; HALL, 2003). Questões que apontam para modos de ser linguisticamente constituídos (GADAMER, 2002); nestes modos de ser são engendradas formas de fazer constituídas no entrelaçamento de culturas distintas. Neste entrelugar, o professor peruano vem se constituindo identitariamente, como docente e como pessoa. Emigrado da respectiva morada que a Língua Materna lhe proporcionava, tem inventado, ainda que provisoriamente novas moradas erigidas igualmente nos meandros da Linguagem, agora não mais na Língua Castelhana, mas, nas interfaces entre o Espanhol e o Português. De modo que, no limite das similitudes e das diferenças em que estas Línguas se aproximam ou se distanciam, não lhe resta alternativas que, necessariamente não o levem a se tornar professor em uma perspectiva multicultural (CANEN; SANTOS, 2009).

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação.** RJ, Ed. Ciência Moderna Ltda., 2009.

DAY, C. **Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.** Narcea, Madrid, 2005.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência.** Tradução de Fernando Tomaz. Instituto Piaget: Lisboa, 1994.

GADAMER, H. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEVINÁS, E. **Entre Nós. Ensaios sobre a alteridade.** Trad. Pergentino Stefano Pivatto (coord.), 2. ed. , Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARCELO, C. **Formação de professores** - Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **A identidade docente:** constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol. 01/n.01 ago-dez 2009.

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. Tese de doutorado. PUC, SP: 2005.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Vidas de Professores.** Porto: Porto, editora: 1995.

_____. **Professores:** Imagens do Futuro presente, EDUCA: Lisboa, 2009.

LITERATURA INFANTIL: CONTAR HISTÓRIA, UM DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Eva VILMA PEREIRA
Escola Municipal Professora Ana Cristina de Sena/PIBID
Caroline PRESTES
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBID)
Priscila OLIVEIRA DA LUZ
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBID)

RESUMO: O projeto de "Literatura Infantil: Contar História, um Diálogo entre os Gêneros Textuais", está sendo aplicado na Escola Municipal de Educação Básica Profa. Ana Cristina de Sena, com as turmas de 1º aos 5º anos em parceria com os acadêmicos dos cursos de Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia, bolsistas da Unemat – Campus Sinop pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com objetivo de despertar e estimular nos alunos o gosto pela leitura através dos diferentes gêneros textuais, proporcionando assim a formação de leitores assíduos e conscientes da importância da leitura como fator sociocultural, interacional e cognitivo. O projeto contribui para a formação dos alunos, para que eles sejam capazes de ler e interpretar com um olhar crítico a cada gênero textual que tiverem acesso e desta forma utilizarem a linguagem de maneira adequada. Este auxílio ocorre através do momento do conto, em que são abordados gêneros como contos, fábulas, poesias, poemas, música entre outros e ajuda na construção de um vocabulário mais amplo, melhora significativamente a escrita e o conhecimento de mundo. Essas histórias são contadas de diferentes formas como a narração, dramatização, contada, lida, fantoches, etc. O projeto é desenvolvido desde o primeiro semestre de 2015 nas quartas-feiras e quintas-feiras, sendo que no primeiro dia é reservado um momento para a escolha da história que será contada e como será apresentada e no dia seguinte, realizamos a apresentação na biblioteca da escola, sempre com o propósito de que os alunos participem diretamente ou indiretamente. Vemos que os mesmos vêm demonstrando interesse pelo momento compartilhado, em que interpretam o texto explicitamente e implicitamente quando passamos a importância dos "Valores" em nossas vidas e refletindo suas atitudes nas socializações no fim de cada história. Os textos dramatizados, interpretados e ou contados pelos pibidianos têm objetivos a serem alcançados, portanto, estamos sempre à procura de promover expectativas para instigá-los e a motivá-los à prática de leitura, para que cada vez mais venha a fazer parte de sua rotina, transformando esse exemplo como parte de sua cultura, tendo uma visão mais ampla e enriquecedora. O projeto desenvolvido possui a perspectiva de um trabalho interdisciplinar e que prioriza a relação interativa entre os acadêmicos, funcionários e alunos, visando o melhor aproveitamento possível, vislumbrando também a troca de experiências entre todos.
PALAVRAS-CHAVE: formação de leitores; sociocultural; gêneros textuais.

ABSTRACT: The Educational Project: "Children's Literature, a Dialogue among Textual Genres'', is being applied to the school: Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena, within the elementary school's classes first to fifth grade, in association with the scholarship academics, studying for a degree in Languages and Pedagogy, from Mato Grosso State University (UNEMAT – *Campus* Sinop) and it is held by the Institutional Program of Scholarships to Education Degree (PIBID). This Project is goal-oriented to awaken and stimulate the students' interest for reading, having involved in that process, many different

text genres and chiefly objects the development of assiduous readers who are able to recognize the importance of reading as a sociocultural, interactional and cognitive coefficient. This Project contributes to the educational background of these students, making them capable to read and interpret (assuming a more critical position) each of the text genres they have access to, so that they can make use of the language appropriately. This contribution is given while the story is being told, when the different genres, such as, fairy tales, fables, poetry, poems, music and many others are discussed, helping to expand the students' vocabulary and significantly improve their writing and the way they conceive the world. Different means are used to tell those stories, e. g., narration, dramatization, reading, telling, puppeteering etc. The referred Project has been working since the first semester of 2015, on Wednesdays and Thursdays. Wednesdays are reserved to choose the story as well as the mean that is going to be used to present such story. On the following day, the story's presentation is held at the school's Library, always aiming to engage the students either direct or indirectly. The students that are assisted by this Project are showing particular interest in the sharing moment, when they have the opportunity to interpret the text both explicitly and implicitly, while the importance of having Moral Values in life is taught and a real reflection about their attitudes is taken during the socializing moment, at the end of every story. The texts, which are, dramatized, interpreted or told by the "pibidianos", i. e., the students participating in PIBID, have established goals to achieve, therefore, we are always seeking to come up with expectations that will keep them motivated to read, so it may become a part of their routines, changing this example into a part of their culture, stretching and adding richness to their view. The Project discussed in this paper, assumes an interdisciplinary work perspective, prioritizing the interaction among academics, employees and students, seeking the best use possible of everything and also contemplating the exchange of experiences among everyone involved in it.
KEYWORDS: reader's development; sociocultural; text genres.

1 Introdução

Avançamos cada vez mais para uma era digitalizada, onde as informações são transferidas de um indivíduo para outro numa velocidade extraordinária. Jogos digitais, eletrônicos, filmes onde os personagens quase saem da tela, redes sociais online dentre outros são as distrações preferidas das crianças. Em épocas como esta, difícil é encontrar uma forma de voltar a atenção da criança para algo menos "acelerado" e mais intenso como a leitura.

A leitura contribui para o desenvolvimento pessoal e, sobretudo, amplia as mais variadas formas de conhecimento que possamos obter ao longo de nossas vidas, ajuda no desenvolvimento e personalidade do aluno, bem como a aquisição de novas ideias que antes eram mais restritas. Ler deveria sempre ser um processo dinâmico no qual nós não nos sentíssemos obrigados a fazer a leitura de determinado texto, mas sim, lermos com prazer e incorporando nossas visões e experiências de vida o que favoreceria posteriormente em uma produção escrita.

2 Breves considerações sobre leitura

A leitura é um fenômeno social inerente ao ser humano. Está presente em todos os lugares e ao longo da vida das pessoas de qualquer cultura; desde sempre o homem produziu e produz a arte da leitura. Pela grande diversificação de manifestações, possui um conceito aberto já que faz parte de um processo sociohistórico e cultural.

No mundo tecnificado em que vivemos, onde o homem está a cada dia sendo substituído por máquinas em suas atividades e onde a corrida contra o tempo sufoca sentimentos, tradições, criatividade e a própria vida, a "hora do conto" pode se mostrar como um eficiente "refúgio de paz" na individualidade das pessoas. Por outro lado, ela pode possibilitar também construir um novo viés de conhecimento, de descobertas científicas e de convívio social e ambiental.

A medida que lemos, formamos diferentes interpretações a partir de um mesmo conteúdo. Isso se dá devido ao fato de que cada leitor tem experiência de vida e conhecimento prévio diferentes, que acrescentarão ideias ao texto lido. A magia que envolve todo o trabalho do contato com o livro de literatura é algo tão profundo, que somente se conhece quando se vivencia esta experiência. É por meio da literatura que abrimos as portas do olhar, viajando por diversos mundos e realidades, sentindo a ideia de cada autor, construindo significados a partir da própria experiência.

A época mais propícia para a formação de hábitos, de incorporação de conhecimentos básicos é a infância. Assim quanto mais cedo se forma o leitor melhor, sendo esta uma tarefa essencial e básica para a escola.

Existe ainda uma grande interação entre os conteúdos transmitidos pelo texto e o conhecimento de mundo que cada um de nós temos. Dessa forma podemos pensar que o aluno possui acesso a uma pluralidade de leitura e de sentidos diversos em relação a um mesmo texto.

Afirma-se não só que a prática da leitura desenvolve a compreensão de outros textos, mas também que o leitor interage com o que lê, retirando informações e construindo sua interpretação de acordo com suas vivências e conhecimentos textuais. Consequentemente, essas novas informações recebidas se unirão aos conteúdos que já armazenamos.

Ao esboçarmos este projeto, algumas questões surgiram como obstáculo à sua implementação. Mas a principal delas foi: como trabalhar educação infantil com crianças habitantes de um mundo adulto que praticamente aboliu o mundo infantil? Sim, pois que esse adjetivo (criança) está a cada dia que passa, ficando sem sentido; cada vez mais cedo as crianças adquirem hábitos adultos, tomam decisões como adultos, se vestem como adultos.

A ideia, então, é tentar tirar estas crianças desse foco com a prática de atividades as mais simples possíveis: teatralizar, lambuzar, cantar, entrar dentro dos livros com ações práticas.

Se a tecnologia tomou conta de nossas vidas trazendo imagens, tons e sons que permeiam nossas vidas diariamente, devemos aceitar com naturalidade que a postura das crianças dos dias atuais seja diferente daquelas do início do século passado. Conforme atesta Nicolau G. Filho (2009, p. 12) "(...) Não devemos esperar leitores como aqueles. As crianças atuais são leitoras de múltiplos códigos e, muitas vezes, mais eficientes do que adultos (...)".

Uma educação eficiente, não pode se esconder dessas novas linguagens, sem, no entanto, deixar cair no esquecimento, a aura e a pureza infantil. É possível mesmo levar as crianças a ampliar seus olhares não só para a literatura como para a arte, serem leitores plurais e, consequentemente, cidadãos mais preparados para a vida em sociedade. Assim é o pensamento de Lajolo e Zilberman, citado por Maia (2007, p. 48):

> [...] a educação é um meio de ascensão social e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento configurando o pedagogismo que marca o gênero e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização.

Assim, quando pensamos no ensino da leitura, é imprescindível não perder a visão dessa realidade. Estratégias e alternativas de leitura podem ser consideradas como formas de abordar o texto. Segundo Kleiman (2013, p. 19), as estratégias dividem-se em:

> (...) cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são operações inconscientes que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura, como para construir a coerência entre elementos sequenciais no texto. Já as metacognitivas seriam aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.

No aprendizado da leitura, a metacognição desempenha papel fundamental, pois, se o leitor for capaz de ter controle desse processo, mais autônomo ele será. Solé, 1998, destaca a importância de se utilizar textos que circulam socialmente, como textos da mídia convencional, mensagens, bilhetes, manuais, entre outros. Segundo ela,

> (...) de nada adianta o aluno aprender estratégias que serão aplicadas para textos que são utilizados somente na esfera escolar. É preciso ensinar para esse leitor inicial que a leitura de um romance, pode caracterizar fruição, enquanto que a leitura de uma lista telefônica tem por finalidade a mera localização de um endereço ou número (...). (SOLÉ, 1998, p. 72).

Por fim, é preciso compreender que as estratégias de leitura devem ser um processo coletivo, com a participação do professor e de seus alunos, com o docente assumindo o papel de mediador, procurando conduzir os alunos a uma condição de autonomia. Para isso, essas estratégias podem ser colocada em prática nas diferentes etapas: na pré-leitura, durante a leitura e na pós-leitura.

3 Procedimentos metodológicos

Trata este trabalho de uma proposta de intervenção (estudo qualitativo) do tipo pesquisa-ação (DEMO, 1992) junto à comunidade escolar da EMEB Professora Ana Cristina de Sena, Sinop-MT. Para o desenvolvimento do Projeto de Leitura utilizamos o espaço da biblioteca. No primeiro momento, apresentávamos o material pré-selecionado para os alunos de acordo com a faixa etária e grau de aprendizado. Obra, autor, editora, ilustrações e história. Na sequência, fazíamos a leitura, contávamos e ou dramatizávamos um gênero textual, sempre instigando a criança a imaginar e opinar o que vem a acontecer em seguida e no final do texto, diversificando a cada semana. Ao término do procedimento proporcionámos alguns diálogos acerca dos conhecimentos construídos a partir do texto.

Os momentos de planejamento aconteciam na quarta-feira, e na quinta-feira era feita as apresentações para as doze turmas de cada período de acordo com o cronograma elaborado, sendo duas turmas a cada vinte e cinco minutos á visita na sala de leitura. As pesquisas das histórias eram feitas na internet e também em livros disponíveis na biblioteca da escola. Após a escolha do gênero textual para aquela semana, reuníamos para discutir a melhor forma de apresentação e a montagem do cenário.

Os materiais utilizados foram livros, fantoches, data show, computador, cartolina, papel cartão, crepons, fita durex, grampeador, sulfites, canetinha, lápis de cor, lápis de escrever, cola branca, tinta, pincel, aparelho de som, tapete de retalhos, TNT, avental, roupas e acessórios para cada figurino.

4 Resultados

O projeto foi uma mais uma ferramenta de estímulo à "leitura" tendo por objetivo mostrar os gêneros textuais presentes em histórias e incentivar o processo de formação de leitores, onde o ato de ler proporcionasse significado para a criança e a mesma sentisse prazer de ler. Contribuiu para a prática pedagógica, pois fortaleceu a convicção acerca do papel transformador da literatura. Quando aproximava o dia da "Hora do conto", muitos alunos demonstraram interesse pelos contos. Percebia-se pela procura das histórias já apresentadas aos alunos. Percebeu-se uma melhora da interpretação dos alunos a cada nova história, além de um maior gosto pela leitura, que era um dos objetivos principais do projeto. O trabalho desenvolvido despertou e promoveu no aluno o interesse pela leitura, vindo a colaborar com a formação de leitores. Os alunos demonstraram ter conhecimento da necessidade de ser uma pessoa letrada, para o desenvolvimento no ensino aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural. Este projeto de incentivo à leitura foi desenvolvido com o intuito de ajudar a criança no ensino- aprendizagem fazendo com que os mesmos lessem com mais fluência para melhor compreensão.

No decorrer do ano percebeu-se claramente a mudança de hábito em relação ao momento da leitura, no início os alunos tinham dificuldade para se concentrarem na atividade de leitura, quando pegavam um livro, falavam que não sabiam ler e logo desistiam após o passar dos dias foram percebendo como é maravilhoso o ato de ler. As crianças demonstraram empolgação, interesse e foram participativos.

O resultado obtido para com o aluno foi de suma importância, pois houve um maior interesse pela leitura e pelas interpretações explícita e implícita, além de desenvolver o imaginário e o senso crítico. Neste sentido, os bolsistas da UNEMAT asseguram para os alunos a oportunidade de interação com todos da instituição, dando auxílio e participando ativamente do desempenho na comunicação, interação e intelectual.

Perceber a construção de cada criança neste processo de formação leitora foi gratificante, mesmo tendo limitações e dúvidas devido à complexidade do processo.

Referências

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

KLEIMAN, Agela. Estratégias de Leitura. **Revista Presença Pedagógica.** Nov./Dez, 2013.

MÍDIAS-EDUCACIONAIS E ESCOLA: POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÃO A ESCOLA

Jairo Brizola
Kátia Morosov Alonso
Universidade Federal de Mato Grosso/PPGE

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir alguns conceitos sobre Mídias-Educacionais adotados ao longo dos últimos anos por órgãos voltados à educação e por teóricos que se debruçaram sobre tal temática a fim de melhor entendê-las, a maneira como as tecnologias digitais e analógicas foram introduzidas no contexto escolar, além de discorrer sobre o desenvolvimento histórico dessas mídias-educacionais. Para tanto, foram realizadas leituras de autores que debatem e escrevem sobre a temática nos últimos anos. A metodologia se constitui de revisão de literatura especializada a partir dos conceitos sobre Mídia-Educacional. Os resultados dão conta que o processo de inserção das mídias educacionais na escola ocorreu em alguns casos de forma intencional, planejada e em outros de forma atabalhoada, impensada e atropelada, não gerando os resultados desejáveis, mas sim um descompasso entre as teorias e as práticas do professor; entre as políticas públicas e as necessidades educacionais e principalmente entre o que pensam as novas gerações de estudantes e o que pensa a geração de quem ensina. É fato que os adolescentes e os jovens que se predispõem a aprender, em geral, conhecem mais as tecnologias do que os professores que educam. Por fim, o estudo mostra que é preciso compreender que a educação está em processo de ressignificação e que o professor será constantemente desafiado, como profissional, a rever sua profissão, mas não só rever, ou ressignificar sua maneira de "ensinar", mas também opinar, se posicionar perante e/ou sobre tais mudanças.
PALAVRAS-CHAVE: mídias-educacionais; TIC; inclusão digital.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss some concepts of educational media adopted over the last few years by means related to education and theorists who have worked on such thematic in order to better understand them. The way digital and analog technologies have been introduced in the school context, as well as to discuss the historical development of these educational media. Therefore, readings have been done by authors who have discussed and written about the subject in recent years. The methodology is composed of specialized literature review from the concepts about educational media. The results show that the process of integration of educational medias at school occurred in some cases intentionally, planned and others intentionally, reckless and hit form, not generating the desirable results, but a mismatch between the theories and practices of teachers, between public policies and educational needs and especially among those who think the new generations of students and what the generation of those who teach thinks. It is a fact that teenagers and young people who are predisposed to learn in general know more technology than teachers who educate. Finally, the study shows that it is necessary to understand that education is a reframing process and that the teachers will be constantly challenged as professionals, to reconsider his profession, but not only reconsider the way to teach but also give an opinion regarding such changes.
KEYWORDS: educational medias; ICT; digital inclusion.

1 Introdução

A ideia sobre mídia-educação, segundo Rivoltella (2012) , começa a ser definida nos anos de 1960 quando a UNESCO a define em duas grandes dimensões, a da mídia-educação como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, com o objetivo de promover a leitura crítica das mensagens veiculadas pela mídia. No que tange a definição da mídia-educação como ferramenta, é possível se perceber que em muitas vezes ela é considerada como a panaceia para melhorar quali e quantitativamente os sistemas educacionais do terceiro mundo.

Ainda segundo Revoltella (2012), na década de 1970, a UNESCO, em diversos congressos, definiu a mídia-educação como: "estudo, ensino e aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, como parte de um campo especifico e autônomo e de conhecimentos na teoria e na prática pedagógicas". Além disso, definiu também que todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações mediatizadas... tudo isso pode ser entendido como uma preocupação quanto à leitura crítica das mensagens veiculadas e o impacto cultural e perceptivo das mídias de massa.

Em seu aspecto teórico, Rivoltella (2012), concebe a Mídias-educação a partir de quatro paradigmas, que são:

I – INOCULATÓRIO: Paradigma que se baseia nas teorias americanas de comunicação, que entendem que o sujeito, o receptor é frágil e por ser assim, ao ser atingido pela mensagem sofre alguns efeitos e as ME atuariam como um escudo que protegeria e defenderia esse receptor.

II – ANÁLISE DAS IMAGENS: Assim esse paradigma parte dos conceitos da escola frankfurtiana e entende que o receptor não deve ser passivo diante das imagens, das mensagens, mas analisá-las para ver o que há por trás da imagem, o que há nas entrelinhas.

III – EDUCAÇÃO POPULAR: Esse paradigma parte dos conceitos de Paulo Freire que entende a ME como contracultura, como espaço de contestação, de libertação do sujeito/receptor. É um conceito de engajamento político.

IV – PENSAMENTO CRÍTICO: Esse paradigma entende que a ME não é neutra, que a educação não é neutra e elas têm uma intencionalidade e o usuário/receptor /emissor devem usá-las para desenvolver o seu pensamento crítico, sua autonomia enquanto sujeito que é.

Rivoltella (2012) elenca duas palavras-chave – LITERACY/LETRAMENTO: que é saber ler a imagem, apreendê-la, entendê-la e CRITICAL THINKING: que seria um pensamento crítico feito à realidade a partir da leitura das mídias ou através delas – que no seu entendimento auxiliam na compreensão das Mídias-educação.

Para Porto (2012), o computador e a internet não são tecnologias inteligentes por si mesmos, eles dependem de comandos do usuário ou do programador, portanto é ingenuidade acreditar que as TIC propiciarão inovação às práticas pedagógicas. As TIC têm a possibilidade de tal transformação e inovação, mas somente isso ocorrerá se houver por parte dos atores educacionais uma ruptura com o tradicional, que garanta mudanças paradigmáticas. Para Souza Santos (apud Porto, 2012), a prática do professor está calcada em bases político-filosóficas, assim sendo por mais que seja introduzido na escola tecnologias inovadoras que proponham uma prática que se diz inovadora o trabalho, o processo de ensino e aprendizagem pode estar calcado num paradigma de domínio e uma postura tradicional reprodutivista que nada tem de inovador.

No intuito de compreender essa realidade foi realizada uma revisão bibliográfica para se obter fonte documental, referencial teórico e relatos de pesquisas que permitissem uma reflexão mais acurada e crítica, além de uma descrição de alguns processos adotados por

políticas públicas sobre a inserção das TIC na educação. Pois como conjectura Witter (2005), aspectos históricos, conceitos, conteúdos, metodologias aplicadas em pesquisas podem ser analisadas por meio do referencial bibliográfico. O material usado consiste de publicações de autores que discutem a temática da educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação – TIC.

2 Histórico das mídias-educação

As mídias-educacionais em sua gênese, (RIVOLTELLA, 2012) em todos os lugares, foram desenvolvidas por centros ou escritórios ligados ao MEC dos países, pois se concebeu que as ME[31] são de responsabilidade da escola.

A partir de 1980, segundo Area (2006), os governos dos países de primeiro mundo se deram conta que deveriam modificar os sistemas escolares a fim de garantir que os estudantes formados nas escolas pudessem atender as exigências do mercado de trabalho, no entanto, a implantação da informática na escola só foi possível graças a criação de máquinas e computadores portáteis mais eficientes que seus antepassados, grandes e lentos. Em suma, os governos entenderam que o desenvolvimento tecnológico cognitivo e econômico de uma nação passava ou dependia do desenvolvimento da informática, no interior desta nação, e da educação de seu povo para o uso das tecnologias.

Para Area (2006), é neste contexto que vão ocorrer algumas mudanças denominadas ondas. A primeira onda de desenvolvimento tecnológico nas escolas do primeiro mundo ocorreu no final da década de 1970 e início da década de 1980, sendo caracterizada por inúmeros programas governamentais que objetivavam incluir as máquinas da informática e seus periféricos no interior das escolas tanto para o processo de ensino e aprendizagem quanto para os serviços burocráticos. Esse período ficou caracterizado por grande entusiasmo, por vezes até ingênuo. Baseado no sistema EAC – ensino assistido pelo computador – os programas de informática educacional da década de 1980 pensavam ingenuamente, que a solução ou as inovações pedagógicas necessárias para melhoraria da educação estavam presentes nas tecnologias da informática educacional.

A segunda onda ocorreu na década de 1990, ficando caracterizada pelo ceticismo em relação às tecnologias informacionais da educação. Pois, estudos feitos à época não conseguiram demostrar que o uso do computador nas escolas tenha melhorado o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não se chegou a uma conclusão se a educação com o uso do computador tenha feito o aluno aprender mais e melhor.

Para Área (2006), o alvorecer do século XXI vê nascer a terceira onda informacional, apoiada pelo surgimento da internet, dá origem a uma mentalidade cultural mundial de que o desenvolvimento e o aprimoramento de todos os setores cresceria enormemente, pois as conexões entre os pontos (pessoas, empresas, máquinas) do mundo cyber criaria uma grande teia, uma grande rede (CASTELLS, 1999), interconectada que propiciaria aos sujeitos conectados a esses pontos uma interação que permitiria a ampliação de possibilidades de conquistas econômicas, sociais, políticas e educacionais enfim uma ampla gama de aquisições. Assim, a internet passou a ser o fio da teia pela qual passaria todo tipo de serviço, de desenvolvimento, de criação, de interatividade que dariam suporte às ações humanas.

O grande problema encontrado, por Belloni (2012), é que a mídia em geral no Brasil sempre esteve a serviço do consumo, do comércio e não da formação social e cultural do povo brasileiro. Além disso é de se dizer que a mídia-educação no Brasil foi e está sendo usada num

[31] ME – será usada para designar mídias-educacionais.

sentido mais imagético e de propaganda, sem que haja apropriação dessas mídias por parte dos professores e muito menos uma leitura crítica e contextualizada que permita transformações educacionais e sociais. A escola e o professor por possuírem uma formação deficitária para o uso das mídias-educação acabam sendo deixados à margem das boas experiências com as mídias, haja vista que essas quando acontecem são fora da escola, à revelia da escola e por pessoas não ligadas à escola.

Para Belloni (2012), paralelamente ao uso das mídias pelo poder dominante e pela ditadura militar no Brasil, se desenvolve ainda nos anos de 1960, uma apropriação dessas mídias pelos movimentos sociais de esquerda que as vão usar desenvolver na população uma consciência política crítica para o exercício ou mesma para a afirmação ou busca da cidadania.

Inicia-se nesta mesma época algumas experiências em EaD (Projeto SACI) com o objetivo de levar educação e cultura para jovens, crianças e adultos de locais distantes dos grandes centros. No entanto, esses projetos, por terem um caráter totalmente tecnicistas e uma linguagem inadequada ao público que pretende atingir, se tornam inviáveis e acabam fracassando.

Entre os movimentos sociais ligados a igrejas e a sindicatos (BELLONI, 2012) há uma grande preocupação de seus líderes e componentes em tentar criar uma consciência críticas nas pessoas quanto aos conteúdos veiculados pela televisão (com base comercial e consumista) absorvidos/consumidos pelos telespectadores para que estes não banalizassem questões como sexualidade e violências, que aos olhos de certos autores seriam um perigo para a formação dos jovens e adolescentes.

Ainda na década de 1960, surge a TV no Brasil, mas diferentemente dos países europeus onde a TV é pública com objetivos sociais e culturais; aqui a TV será de cunho privado com características de mercado, portanto comercial.

Ainda, segundo Belloni (2012), surge na década de 1970 a indústria do lazer, tendo a TV globo como sua legítima representante, essa indústria vai fazer de seu telespectador um sujeito alienado que se alimenta culturalmente daquilo que ela veicula, mas o que ela veicula são conteúdos que buscam legitimar o regime ditatorial como algo bom e necessário que age para combater o mal vermelho que vem de fora.

Durante o regime militar, o sistema vai se valer das mídias para legitimar, mas além de legitimar-se através do alcance e da dominação cultural que as mídias impõem, o regime militar irá criar técnicas mais sofisticadas que ajudarão no controle das massas mais rebeldes.

A partir da reabertura política no Brasil surgem novas formas de mídias e as TIC possibilitam uma educação mais aberta com potencial de atingir mais pessoas. Ao mesmo tempo irá surgir a mídia televisiva do marketing da imagem (eleição de Collor). Diante desse cenário, Belloni (2012) afirma que "em virtude de seu grande poder comunicativo, a mídia pode ser um meio precioso para a consolidação da democracia ou uma arma extremamente eficaz de dominação política e opressão social". É neste contexto que a mídia-educação surge como formadora de opinião crítica e consciente para as novas gerações, e o professor deve ser esse mediador que ajudará na construção dessa consciência crítica e criativa.

O surgimento da Internet e das redes sociais, de certa forma, vão transformar o poder que as mídias dominantes ou de massa possui até então, pois com essas novas tecnologias, internet e redes sociais, o telespectador já não é mais passivo, ou pelo menos tem a possibilidade de ser ativo, uma vez que ele já não é mais só receptor, mas também emissor de mensagens; ele é autor de conteúdo, ele pode, pela primeira vez ter o seu próprio meio de comunicação por onde poderá ter voz e vez.

Surge pela primeira vez no final da década de 1990 (BELLONI, 2012), em um documento da UNESCO "educando para as mídias e para a era digital", a ideia de que a mídia-

educação é um direito da criança e do adolescente, o que significa dizer que esses dois grupos são considerados parte integrantes na discussão e definição de propostas sobre mídia-educação.

Essa inclusão das crianças e dos jovens na definição de propostas para a mídia-educação surgem algumas tendências, tais como: a mídia-educação deve emanar dos interesses dos estudantes; deve ser de caráter analítico e crítico; a produção de mensagens por parte dos estudantes deve servir para o pensamento crítico; desenvolvimento da cidadania; mídia-educação são todas as mídias (impresso, áudio, visual) e para tanto precisa de múltiplas literacies.

No Brasil, as experiências com mídia-educação são feitas fora da escola e à revelia desta, o que significa dizer que não há uma política educacional brasileira que contemple as mídias-educação, além disso, que não existe professores que atuem conjuntamente a essas experiências, ou seja, são alunos ensinando alunos.

3 Inclusão das mídias-educação no processo ensino e aprendizagem

O computador nas escolas, segundo Cuban (apud AREA, 2006), está atrelado não ao desenvolvimento social, mas às exigências da economia e do mercado, ou seja, ao treinamento dos jovens estudantes para darem conta de continuar fomentando a economia de sua nação e, por conseguinte do mundo.

O grande problema detectado pelo estudo de Area (2006) está na dissonância entre a implantação dos equipamentos (computador, impressora, scanner, entre outras quinquilharias) na escola, ou seja, a dotação de aparelhos de softwares e hardwares que é na visão de Pretto (2008) a inclusão digital, e de outro lado está a formação do professor, ou melhor, a falta para a intencionalidade pedagógica das TIC. O professor na visão de Pretto (2008), por ser quem vai articular os saberes, não recebe a devida atenção, com relação a sua formação, por parte das políticas públicas de formação continuada. Para esse autor o que falta nas políticas públicas de formação continuada do professor são cursos contextualizados, politizados e condizentes com as transformações que a sociedade vem passando. Para Pretto (2008), a formação do professor deve ser uma formação para a inclusão sociodigital, uma formação analítica, crítica, que possibilite ao professor e, por conseguinte ao aluno uma educação mais inventiva, criativa, colaborativa e participativa. Pois, se assim for, a formação continuada propiciará ao professor ser sujeito da ação e não mero empregado, reprodutor da técnica. Essa dissonância fica visível quando os gestores políticos cortam as verbas dos programas educacionais de inclusão digital. Nestes casos a segunda parte do programa, a de formação continuada do professor fica aquém do mínimo desejável, tornando a formação ineficaz. No entanto, como a primeira parte da introdução das quinquilharias na escola foi feita ainda que de forma insignificante, a segunda parte, a da formação do professor acaba não sendo realizada e se algo der errado, a culpa do erro acaba sendo do professor e não do governo. Dessa forma o professor não é o sujeito do processo educacional, mas apenas um proletário da tecnologia e não agente destas.

Para Lévy (2008), Pretto (2008) e Nóvoa (apud BELLONI, 2012), o professor nunca foi tão importante como neste século XXI, pois se espera do mesmo o papel de mediador entre o mar de informações contidas na rede e a produção do conhecimento, haja vista que este professor começa a ser visto como um novo ser, com suas funções, com seu papel, com sua docência ressignificada. Mas para tanto, é preciso a incorporação das tecnologias a sua prática, mas uma incorporação com intencionalidade pedagógica. Mas essa incorporação com intencionalidade pedagógica, ou como diz Pretto (2011), uma inclusão sociodigital só se dará

se o professor tiver antes uma formação cultural, cientifica sólida. Mas como fazer isso se na formação inicial do professor ele não teve essa solidez cientifico cultural e tecnológica? É possível resolver isso por meio da formação continuada?

Libâneo e Nóvoa (apud BELLONI, 2012) ao questionarem sobre o papel da escola e do professor ,neste século XXI, concordam em dizer que a escola não tem um papel definido, haja vista as inúmeras atividades que acontecem na escola. Assim ela serve para educar, ensinar, alojar crianças, cuidar de crianças e, por conseguinte o professor também recebe inúmeras funções que não eram suas, mas que hoje são. Ele é o pai, o médico, o zelador, o faxineiro, o policial e tantas outras; e muitas vezes o que ele deveria fazer que é ensinar, ser professor ele não o faz, ele não o é. Saviani (apud BELLONI, 2012) teoriza que a função da escola é ensinar de forma intencional os saberes científicos (ler, calcular, interpretar, escrever...) ou seja, questões óbvias. No entanto, diz Saviani, que a escola faz tudo, menos o seu papel.

No tocante às indagações conjecturadas por Libâneo e Saviani (apud BELLONI, 2012), sobre o papel da escola, Nóvoa (apud BELLONI, 2012) diz que a escola não pode fazer o que não é de sua competência. O autor acredita que é preciso cobrar de outros órgãos que façam tais programas, ou seja, cobrar das igrejas, dos meios de comunicação, das ONGs, etc. não significa com isso que a escola irá se eximir de tais tarefas, mas que ela vai dar sua contribuição por meio de uma educação cientfica de qualidade e não por meio da execução de programas assistencialistas, que nada possuem de cientificidade. A escola não pode ser vista como a panaceia para os problemas sociais que não foram criados por ela. Não é na escola que devem ser tratados tais problemas (ambientais, de gênero, econômicos, sociais, da fome...) mas sim em instituições como igrejas, ONGs, sindicatos, meios de comunicação.... À escola cabe o papel de ensinar a ler escrever, interpretar, calcular.... Isso não quer dizer, que a escola vai se esquivar de tais problemas, quer dizer sim que a escola vai contribuir com a solução de tais problemas com um ensino cientifico de qualidade.

Um dado interessante da pesquisa foi de que os professores que atuam nas sérias iniciais são mais criativos, mais lúdicos, usam brincadeiras em suas aulas, tornando-as mais atrativas. No entanto, conforme os alunos vão crescendo o ensino vai se tornando mais "sério", não se brinca mais, as aulas são menos lúdicas, não se usa as tecnologias para produzir conhecimentos, quando muito o que se faz é usar as tecnologias digitais para expor conteúdo e não para criá-lo. Nesse sentido, percebeu-se que as boas práticas educacionais por parte dos professores, com o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, quando acontecem, são por iniciativa particular dos professores, ou seja, são casos interessantíssimos, mas isolados tanto dentro da escola como do restante da rede a que a escola pertença. Muitas vezes essas práticas, esses projetos nem mesmo da coordenação são conhecidos. Assim não ganham continuidade haja vista que não fazem parte das políticas educacionais e nem mesmo estão contemplados no PPP.

Os casos de boas práticas educacionais envolvendo as TIC no ato de ensinar e aprender quando acontecem, geralmente, são motivadas por formação continuada que os professores recebem, assim fica evidente que é necessário uma formação continuada sólida, contextualizada e que acompanhe o professor no desenvolvimento de atividades em sala de aula que foram trabalhadas na formação continuada.

Para Porto (2009), a aproximação das TIC com a escola articula-se às mudanças na postura do docente perante o aluno e o conhecimento. É preciso superar o velho modelo pedagógico, e não apenas incorporar ao velho modelo a nova tecnologia, pois a ferramenta tecnológica não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares.

4 Perspectivas para as mídias-educação no contexto escolar

Para Rivoltella (2012), a educação deve ser voltada para o exercício da cidadania, pois é através das Mídias-Educação (do Cyber segundo LÉVY, 1999) que podemos ampliar o sentido de cidadania (basta ver os movimentos anticorrupção e antigoverno, todos organizados no mundo virtual e somente depois é que ganhou a rua, o real). Além do mais as Mídias-educação podem contribuir para as "outras educações" (num mundo tão diversificado é importante ressaltar que as "educações" também são diversas e, como diversos são as educações também o são as diferentes Literacies (letramento), ou seja, não existe uma literacie que dê conta de entender e explicar a diversidade. Assim são necessários diferentes literacies, multiliteracies para dar conta da diversidade, qualquer que seja ela, seja de gênero, cultural, social dentre outras.

Uma mudança radical está acontecendo no mundo midiático da Mídia-Educação a partir da chegada das mídias digitais ou web 2.0. Com isso há ressignificações das mídias, já que as mídias digitais, diferentemente das mídias analógicas que não propiciam ao receptor ser emissor, ou seja, há uma comunicação (TV, radio, jornal) para muitos. Por sua vez as mídias digitais permitem a interatividade entre os sujeitos que agora não são apenas receptores, mas também emissores de informações, de conteúdo. Como consequência dessa interatividade surge a DESMIDIAÇÃO e a DESPROFISSIONALIZAÇÃO, ou seja, ninguém precisa da TV, do RADIO, do JORNAL para colocar uma mensagem no ar, nem mesmo do profissional do jornalismo para tal. Basta apenas que as pessoas, os sujeitos tenham acesso a grande teia, a grande rede (CASTELLS, 1999) para colocar as mensagens que necessitam divulgar. Para isso, o sujeito pode usar as redes sociais disponíveis na web 2.0, como o twitter, o Facebook, o Instagram, o WhatsApp...

Para Area (2006), a introdução das TIC no ambiente escolar deve estar embasada em um bom PPP, pois é nele que deve estar contido o sentido pedagógico que se queira dar a essas mídias educacionais no contexto da escola em que essas estão sendo inseridas. É o PPP que dará sentido, que dará as coordenadas para as ações, para os projetos pedagógicos que serão desenvolvidos pelos professores , com e além das TIC. Mas para tanto é necessário que o professor tenha uma boa formação cultural, científica e tecnológica para imprimir uma intencionalidade pedagógica às atividades com as TIC.

Por fim, a verdadeira inclusão digital e sociodigital somente acontecerá quando o mundo ciber fizer parte do dia a dia da educação, quando for visto como algo inerente ao processo educacional e não como algo estranho e exótico. Para Area (2006), somente quando o computador e seus periféricos forem vistos, usados e analisados como o quadro negro ou giz, ou seja, serem tão comuns em uma sala de aula que até parecem invisíveis, é que as TIC propiciarão uma nova ressignificação à educação.

É preciso, para que haja maior participação da escola no século XXI, para que ela se coloque como agente de transformação, que ela esteja sintonizada com seu tempo, (COBO, 2011 diz que o que a escola ensina para uma sociedade 1.0 quando deveria ensinar para uma sociedade 2.0 e que caminha a passos largos 3.0) a fim de formar jovens para atuarem nessa sociedade que está do lado de fora da escola. Mas para tanto é preciso levar as mídias para dentro da sala, compreendê-las como parte integrante da sociedade para a qual a escola pretende formar seus estudantes, usá-las na integração entre professores e alunos, estimular os professores a se apropriarem dessas ferramentas, enfim, é preciso que a escola e o professor busquem formação para tal. Como maiorias dos professores atuantes são imigrantes digitais e não tiveram as TIC em sua formação inicial, então é preciso que a

formação continuada contribua com a apropriação e entendimento dos professores com relação as TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Para Porto (2012), o computador e a internet têm potencialidades de inovação e transformação, pois carregam consigo a possibilidade da interação entre pessoas conectadas ao mundo virtual e dessa interação pode resultar processos de integração, de melhoria, de aprendizagens, de cidadania.

O mundo virtual por ser um "vir a ser", ou seja, potência e não em ato (LÉVY, 1999), possibilita a simulação, a experimentação, o fantasiar, a imaginação que pode aproximar o aprendiz da realidade contribuindo grandemente para a aprendizagem. Para Castells (2003), essa experimentação é fundamental, talvez a grande lição das tecnologias de comunicação, pois sendo a interação humana baseada na comunicação, e a internet modificando nossa maneira de interagirmos, acabamos por nos modificarmos também.

Para Lévy (1999), o mundo virtual propicia, ou mesmo força o ser humano a se atualizar constantemente, portanto trabalhar com as TIC no processo educacional requer constante atualização, haja vista que essas tecnologias são efêmeras. No entanto o que se percebe é que os cursos de aperfeiçoamento oferecido aos professores sobre TIC são estanques, instrumentistas (por vezes obsoletos) e desconectados da realidade escolar. Para Lévy (1999), o uso de tecnologias digitais requer atualização constante, no sentido de criação, invenção, cooperação e interação, e não como se tem feito até agora através dos programas das políticas públicas brasileiras como é o caso do Proinfo e do e-proinfo que acabam sendo apenas instrumentistas, pois "não há mais sujeito ou substância pensante, nem "material", nem "espiritual". O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações" (LÉVY, 2008 p. 135).

5 Algumas considerações

As transformações que estão ocorrendo no interior da escola e no processo de ensino e aprendizagem têm colocado o professor diante de inúmeras interrogações que necessitam de respostas por parte de quem está presente no cotidiano escolar e de quem pensa as políticas públicas que atendam os anseios da escola. É notório que estamos diante de transformação sociotécnico que aos poucos atinge os sujeitos da escola. No entanto esses sujeitos por serem de épocas diferentes, de se posicionar e de pensarem a tecnologia de maneira distinta acabam entrando em choque, como pensa Prensky (2001), pois a geração mais jovem, denominados por alguns como nativos digitais (PRENSKY, 2001) ou Homozappies (VEEM; VRAKKING, 2009) é uma geração que adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem e de vida. Dessa forma cabe ao professor entender como é a maneira de aprender dessa geração para conseguir, senão compreender todas as ressignificações propiciadas, pelo se aproximar da maneira de pensar dessa nova geração, a fim de que possa auxiliá-la em suas encolhas.

As inovações pedagógicas passam por uma transformação de sentidos que as TIC devem conter, ou seja, é necessário que haja conscientemente por parte de todos os envolvidos no processo educacional, a compreensão cultural, política, social, que as TIC possuem, pois elas não são neutras, elas possuem uma intencionalidade. A Introdução das TIC no ambiente escolar deve estar embasado em um bom PPP – Projeto Político Pedagógico – pois é nele que deve estar contido o sentido pedagógico que se queira dar a essas mídias educacionais no contexto da escola em que essas estão sendo inseridas. É o PPP que dará sentido, que dará as coordenadas para as ações, para os projetos pedagógicos que serão

desenvolvidos pelos professores a partir das, com as TIC e além dessas. Mas para tanto é necessário que o professor tenha uma boa formação cultural, cientifica e tecnológica para imprimir uma intencionalidade pedagógica as atividades com as TIC.

A sociedade cobra do professor que possuam inúmeras competências, mas em troca não lhe dá o que ele por direito merece. Dentre essas competências que o sistema educacional e a sociedade exigem que o professor possua, em síntese estão: capacidade de usar e interpretar as mídias com habilidades especificas de análise, avaliação, produção e reflexão no contexto de uso de diferentes tecnologias a fim de assegurar processos educativos e comunicativos em uma variedade de formas.

Mas para tanto é necessário que os futuros professores tenham na graduação disciplinas sobre mídia educação e que depois de formados tenham uma formação continuada em mídia-educação onde possam resinificar seus conhecimentos, socializar práticas educativas, organizar percursos interdisciplinares de colaboração entre os colegas no usa das TIC. No entanto é preciso que se quebre a ideia de basta ofertar cursos de formação, muitas vezes estanques e descontextualizados da realidade onde pretende interferir, e achar que tudo está resolvido.

Por fim é notório que devemos ressignificar nosso sistema educacional a fim de melhor entender as transformações pelas quais a sociedade vem passando, no intuito do professor e a da escola serem agentes educacionais de transformação, para que possam entender as transformações sociotécnicas e culturais deste século XXI a fim de agirem nesta sociedade como agentes de transformação e não como meros expectadores. Haja vista que tanto o professor, como a escola são chamados a auxiliarem na formação das atuais e das futuras gerações de estudantes, para que estejam aptas a contribuírem com a sociedade em que vivem.

Referências

AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. In: SANCHO, Juana Maria; HERNADES, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura, volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Galáxia da Internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

COBO, Cristobal. **Aprendizaje Invisible**. Barcelona, Catalunya, España: UBE, 2011.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 2008.

NEIVA, Lívia; TODCHI, Mirza Seabra. **Escola que temos:** funções e desafios contemporâneos.

PORTO, Tania M. Esperon. As Tecnologias estão nas escolas: e agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PRENSK, Marc. Nativos Digitais e Imigrantes Digitais. **NCB University Press,** v. 9 n. 5, Outubro 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto 1 Nativos Digitais Imigrantes Digitais.pdf>. Acesso em 25 mai. 2015.

PRETTO, Nelson de Luca. **Escritos sobre:** Educação, Comunicação e Cultura. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectiva e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEEM, Win; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens –** Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOVIMENTO POR UMA ESCOLA LITERÁRIA

Cássia DALL'IGNA
Berenice BISOLLO
Patrícia Emanuela PEREIRA
Escola Municipal Professor Benjamin Padoa – Alta Floresta/MT

RESUMO: A proposta deste trabalho é compartilhar os resultados do Projeto Escolar "Movimento por uma Escola Literária" desenvolvido na Escola Municipal Professor Benjamin Padoa - Alta Floresta/MT com estudantes das turmas de 5º ano. Durante os meses de Fevereiro e Março/2015, nas atividades de leitura na biblioteca, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a obra do escritor Bartolomeu Campos de Queirós, ocasião em que souberam da existência do "Movimento por um Brasil Literário", idealizado para a democratização da leitura e do livro de literatura. A partir de então surgiu o desejo de se saber mais a respeito da importância da leitura literária. Com a descoberta deste movimento os estudantes expressaram desejo de saber qual a importância que o livro de literatura tem para a escola. Um roteiro de pesquisa fora elaborado tendo como objetivo geral fomentar entre os colegas e professores da escola o prazer pela leitura de um livro literário. Conforme Cosson (2006) o trabalho com a literatura é muito importante e deve manter um lugar especial na escola, através da promoção do letramento literário. Dessa forma, para alcançar o objetivo proposto elaborou-se um questionário que foi entregue a 30% dos alunos e 100% dos professores nos dois turnos da escola. Assim, ao comparar os resultados da pesquisa realizada com a Carta de Princípios do Movimento por um Brasil Literário foi possível concluir que o sentimento que os alunos e professores da escola têm pelo livro de literatura assemelham-se ao sonho do escritor Bartolomeu Campo de Queirós. Os estudantes criaram o Manifesto por uma Escola Literária, visando engajar a escola ao Movimento por um Brasil Literário através de ações de leitura que ampliem cada vez mais as possibilidades de acesso ao livro e leitura de literatura. Cria-se então o "Beco da Leitura", momento de leitura praticada na hora do recreio.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura; letramento literário.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to share the results of the School Project "Movement for a Literary School" developed at the Public School Teacher Benjamin Padoa - Alta Floresta/MT with students of 5th grade classes. During the months of February and March / 2015 in reading activities at library, students had the opportunity to know the work of the writer Bartolomeu Campos de Queirós, at which time they learned of the existence of the "Movement for a Literary Brazil", designed for the democratization of reading and literature book. After that it came the desire to learn more about the importance of literary reading. With the discovery of this movement the students expressed desire to know how important the literature book has to school. A research roadmap was drawn up with the general objective of fostering among colleagues and school teachers the pleasure of reading a literary book. According to Cosson (2006), to work with the literature is very important and must hold a special place at school, through the promotion of literary literacy. Thus, to achieve the goal proposed elaborated a questionnaire that was given to 30% of students and 100% of teachers in both school shifts. This way, when comparing the results of research conducted with the Charter of Principles of the Movement for a Literary Brazil was concluded that the feeling that students and school teachers have at literature book resemble the dream of Writer Bartolomeu Campos de Queirós. Students created the Manifesto for a Literary School,

aimed at engaging school the Movement for a Brazil Literary reading through actions that increase more and more the possibilities of access to books and reading literature. Then it creates the "Alley of Reading" time reading practiced at recess.
KEYWORDS: reading; literature; literary literacy.

1 Introdução

As escolas, de modo geral, vivem empenhadas no trabalho com a leitura. Do mesmo modo, a Escola Municipal Professor Benjamin Padoa localizada no município de Alta Floresta/MT, também encampa este desafio por acreditar na importância que a leitura tem para o processo de construção de significados e aprendizagem de seus alunos, especialmente a leitura de literatura. Conforme Maia (2008, p. 18), "embora haja uma certa unanimidade acerca do papel da família nos contatos iniciais da criança com a literatura, cabe ao Ensino Fundamental a ênfase e a continuidade do processo de formação de leitores."

Durante as aulas de leitura na biblioteca da escola, realizada no mês de Fevereiro, estudamos com as turmas do 5º ano A e C o autor Bartolomeu Campos de Queirós. Os alunos leram várias obras do autor e a partir delas descobriram a existência do Movimento por um Brasil Literário – MBL idealizado pelo autor e lançado ao público em 2010.

O encantamento que a obra e o Movimento provocaram nos alunos os levou a querer saber mais a respeito do papel que a leitura literária exerce nos leitores da escola. Para isso, as duas turmas em questão realizaram uma pesquisa com alunos e professores. Os dados levantados através da pesquisa foram apresentados à comunidade escolar na Feira do Conhecimento realizada no mês de Julho.

2 Movimento por um Brasil Literário – MBL

O escrito Bartolomeu Campos de Queirós foi o idealizador do Movimento por um Brasil Literário. No documentário "A palavra conta", lançado na Feira Literária Internacional de Parati - FLIP – 2010, Bartolomeu dizia que formar leitores era uma tarefa de muitos cuidados e muitos olhares, pois a criança em formação, na medida em que ela toma posse do livro, ou do texto literário, ela se torna uma pessoa mais crítica, mais sensível, com um cuidado de análise maior e isso é importante para uma sociedade.

Para Bartolomeu (2010), os pais possuem um papel determinante nesse processo, pois nos dias de hoje, faz-se necessário pensar em toda a sociedade envolvida com o texto literário. Tanto os pais, professores, e a sociedade em geral, devem participar desse movimento, porque é impossível deixar só para a escola essa responsabilidade. Os pais exercendo essa tarefa de formar filhos leitores é fundamental.

Foi pensando nessa grande articulação de ações leitoras que Bartolomeu criou o Movimento por um Brasil Literário, um movimento que reconhece todos aqueles que gostam e promovem a literatura como membros da ação. Essa mobilização tem crescido muito desde sua criação e objetiva que o Brasil seja uma sociedade sensível à literatura.

O Movimento por um Brasil Literário tem como princípio acolher ações que visem promover o acesso à leitura de literatura bem como a democratização do livro. Ele promove em sua carta de princípios:

> 1. O Movimento por um Brasil Literário é um espaço plural e diversificado pela construção de um Brasil mais justo, mais democrático, em defesa pelo direito de todos à literatura.

> 2. Tem por causa contribuir para a universalização e defesa do direito de acesso à leitura literária, valorizando a cultura escrita e a educação literária no país.
> 3. O Movimento por um Brasil literário busca promover o debate sobre a importância da leitura literária e da participação da sociedade civil na efetivação das políticas públicas de leitura e escrita.
> 4. O Movimento por um Brasil Literário é um espaço aberto para propagar ações exitosas desenvolvidas tanto na esfera pública quanto privada, promovendo discussões, na busca de alternativas para minimização de danos ao principal objetivo desta articulação que é promover o direito à leitura de forma democrática.
> 5. O Movimento por um Brasil literário considera:
> a) a leitura literária como um dos aspectos fundantes da humanização
> b) a leitura literária e a cultura escrita enquanto direito de todos
> c) que a função da educação literária, tanto no âmbito escolar como nos movimentos culturais, é promover o senso crítico, a educação estética
> d) que a literatura é essencial para a criança, porque pode oferecer condições e abrir espaço para a imaginação, a espontaneidade, a afetividade, a alteridade, o desejo de liberdade;
> e) que a literatura é um bem cultural que amplia as possibilidades de realização da liberdade e do autoconhecimento;
> f) que é no mundo possível da ficção que o homem encontra espaço para o livre para pensar e configurar alternativas, deixando agir a fantasia e imaginar outro mundo possível;
> g) que a literatura promove os indivíduos a sujeitos responsáveis por sua própria humanidade, porque podem, por meio dela, idealizar outro cotidiano em liberdade, ganhando conhecimento do mundo amplo e diverso;
> h) que a literatura é uma possibilidade de inclusão, e que acolhe sem ignorar nossa incompletude
> i) que a literatura possibilita ao leitor estabelecer o diálogo entre o real e o imaginado;
> j) que o sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive;
> k) que a literatura é capaz de produzir um espaço subjetivo entre a pessoa e o mundo, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o por conhecer.
> l) que a amplitude do pensamento proporcionada pela leitura literária concorre para a construção de novos desafios para a sociedade e para cada um;
> m) que por meio da leitura literária os sujeitos passam de consumidores a investidores na tessitura do mundo e buscam a qualidade da existência humana;
> n) que é preciso promover a leitura literária para contribuir com a formação de uma sociedade leitora;
> o) que um projeto literário, por sonhar um país mais digno, é uma ação política.
> Fundamentado em princípios promotores da democratização do livro e leitura, o Movimento por um Brasil Literário é o sonho do Bartolomeu para as novas gerações.
> (http://www.brasilliterario.org.br/quem-somos/carta-de-principios, acesso em 13 de junho de 2015)

3 Caminhos percorridos

O trabalho com a leitura configura-se numa de suas tarefas mais importantes e despertar o gosto e o hábito por leitura é o caminho para a formação do leitor. Não basta apenas saber dessa importância, mas buscar compreender qual a importância da leitura de literatura? Que papel tem o livro de literatura no desempenho dessa tarefa?

Cosson (2006, p. 19) nos auxilia nessa questão ao dizer que:

> Quanto às experiências significativas, avulta a literatura para crianças e jovens, porque possibilita à criança o contato com o aspecto lúdico da linguagem, a convivência com a arte literária, o despertar do gosto estético, o enriquecimento de experiências e, numa extensão ampla, a compreensão do homem e do mundo que o

> cerca. Razão porque a criança deve ser estimulada a desempenhar um papel ativo de apreensão e de construção dos múltiplos sentidos que estão subjacentes ao texto escrito.

Quando se elege a literatura para a tarefa de formar leitores cria-se um leque de possibilidades. Não só o desenvolvimento intelectual, mas a fruição estética e o prazer entram em jogo. Quando a isso Cosson (2006, p. 17) nos diz que:

> Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

E na escola, como esse movimento de leitura acontece?

Para que os alunos pudessem desenvolver sua pesquisa, foi elaborada uma questão que foi entregue a 30% dos alunos e 100% dos professores nos dois turnos da escola. A pergunta dirigida foi: O que um livro de literatura pode fazer por você?

O objetivo era buscar compreender qual a relação que o leitor da escola estabelece com os livros de literatura. Cosson (2006, p. 17) ressalta a importância do trabalho com a leitura literária dizendo que:

> É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário.

Ainda segundo Cosson (2006, p. 30):

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário, é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura por porque seja prazerosa , mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Conforme o autor, o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Fundamentados por esta responsabilidade e reconhecendo a importância que o MBL tem para a leitura literária os alunos os dados da pesquisa foram organizados em cinco grupos:

- ✓ O livro é um passaporte para mundos desconhecidos;
- ✓ A leitura de um bom livro nos permite voar na imaginação;
- ✓ Ler amplia a nossa capacidade de compreensão do mundo;
- ✓ O livro é um amigo que nunca nos abandona;
- ✓ A leitura é a chave para o mundo da fantasia e das descobertas.

Os alunos puderam concluir através desta organização que a leitura literária vem cumprindo seu papel nas práticas de letramento literário, podendo ser ampliadas.

Da mesma forma, por meio da análise comparativa entre as respostas da pesquisa e a carta de princípios do MBL os alunos sentiram proximidade com o sonho do autor Bartolomeu Campos de Queirós em fazer do Brasil um país de leitores.

Assim, os alunos criaram seu Manifesto por uma Escola Literária, uma iniciativa que objetiva engajar-nos ao Movimento por um Brasil Literário, idealizado pelo escritor Bartolomeu Campos de Queirós, através de ações de leitura que amplie cada vez mais as possibilidades de acesso ao livro e leitura de literatura para todos na escola.

Eis o nosso Manifesto:

O movimento por uma escola literária manifesta sua intenção de contribuir para fazer da E.M. PROFESSOR BENJAMIN PADOA uma escola leitora.

✓ Reconhecemos como princípio o direito de todos de participarem da produção literária, pois alfabetização é um direito de todos.

✓ A escola é um espaço necessário para facilitar o ingresso ao mundo letrado.

✓ A oralidade perdeu, em parte, sua força, já não ouvimos mais histórias.

✓ É no mundo possível das histórias que o homem se encontra realmente livre para pensar, deixar agir a fantasia.

✓ Na literatura podemos viajar por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude.

✓ É o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia.

✓ A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito.

✓ Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância.

✓ Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer da ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BENJAMIN PADOA uma escola leitora.

✓ O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição é indispensável.

✓ Compartilhamos do pensamento de Bartolomeu diz que disse que “se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno.”

✓ Dessa forma, nós, alunos das turmas do 5º A e 5º C manifestamos o nosso desejo por uma ESCOLA LITERÁRIA.

4 Conclusão

A realização deste trabalho permitiu aos alunos perceber que a Escola possui ações leitoras importantes! Também permitiu conhecer um pouco mais do autor Bartolomeu Campos de Queirós, bem como o Movimento por um Brasil Literário, ação das mais importantes quando o assunto é leitura.

De acordo com Cosson (2006, p. 120):

> Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado letramento literário.

O trabalho investigou a relação do leitor com o livro de literatura e ficou evidente como livro é bem importante para nossa escola da mesma forma que as ações leitoras podem ser intensificadas.

De acordo com Cosson (2006, p. 120):

> O letramento literário mostra o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos. Os professores e os alunos que desejarem compartilhar esse caminho talvez descubram que a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. Nessa reinvenção contínua do mesmo, que não se faz sem oposição como na fábula, o ensino de literatura passa ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores.

Ao final, a realização deste trabalho despertou nos alunos o desejo de criar o "BECO DA LEITURA", um espaço organizado e destinado para atender os leitores da escola durante o período do recreio. Para tanto faz-se necessário uma organização para ampliação do acervo da Biblioteca para poder atender aos novos leitores, visto que o maior desejo é fazer de nossa escola uma escola de leitores.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Carta de princípios do Movimento por um Brasil Literário**. Disponível em: <http://www2.brasilliterario.org.br/pt/quem-somos/o-movimento> Acesso em: 26 Fev. 2015.

A PALAVRA CONTA. Direção: Duto Sperry e Leo Gambera. Produção: Movimento por um Brasil literário e a produtora Java 2G, com o apoio do Instituto C&A. Parati – RJ, 2010. Acessível em: <www.youtube.com/watch?v=TlOwKhIma5s> Acesso em: 03 Mar. 2015.

MULTICULTURALISMO CRÍTICO: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CENTRADA NO RESPEITO A DIVERSIDADE CULTURAL

Maria Regina Maia Oliveira SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PROFLETRAS)
Thaiuana Maia FERREIRA
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade trazer uma reflexão a respeito de alguns pontos elencados na obra "Multiculturalismo Crítico", de Peter McLaren, focando a problemática enquanto princípio educativo, desmistificando o pensamento de uma unilateralidade cultural e dando ênfase à construção das políticas públicas educacionais partindo de uma prática pedagógica centrada no respeito à diversidade cultural. Peter McLaren propõe a pedagogia crítica revolucionária, construída a partir das raízes do trabalho de Paulo Freire, Karl Marx e do grande revolucionário Che Guevara, como uma forma de desvelamento das dimensões exploradoras, sexistas, racistas e homofóbicas da sociedade capitalista contemporânea. Para isto, serão destacadas as várias possibilidades que podem ser abertas pela educação, para que o respeito às diferenças seja uma ação comum e consciente no ambiente escolar. Falar de uma pedagogia que há muito vem sendo discutida sem grandes avanços, é mesmo um desafio, mas que certamente possibilitará uma inquietação sobre a ação educadora. Paulo Freire (2008) afirma que "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se poderá melhorar a próxima." Peter McLaren sempre acreditou também que as mudanças sociais significativas viriam pela educação. Nasceu em Toronto, Canadá, foi professor em diversas escolas públicas da periferia o que lhe trouxe a rica experiência de conviver com imigrantes de diversas nacionalidades e a certeza de que já não seria mais possível separar o primeiro do terceiro mundo. Desta forma, deu sua significativa contribuição lançando obras com temáticas voltadas para o cotidiano opressivo das escolas nos Estados Unidos, o melhor dos seus livros foi publicado em 1992 "Rituais na escola": em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação, desta maneira, reforça os ideários da pedagogia crítica e assim como Paulo Freire, além de grande contador de histórias de vida, escava fundo nas instituições escolares, destacando as repercussões da sociedade de classe e das discriminações sociais de gênero e de raça, criticando as esquerdas tradicionais pela falta de importância conferida ao cotidiano dos alunos e dos professores ao se deterem apenas em análises macroestruturais. Segundo Peter, o multiculturalismo crítico é uma política de resistência à tradição escolar branca ocidental cristã e machista, o que abre caminhos para uma educação libertadora. Sendo ele um dos mais destacados representantes da pedagogia crítica e da educação pós-moderna, as quais se prestam para realçar o papel da escola na reprodução da lógica do capital através de meios ideológicos e materiais, que estruturam a vida dos estudantes de grupos de classe, etnia e gêneros diferentes. Ele propõe um estudo sério da linguagem que traduz a cultura dominante e a construção de uma linguagem que seja capaz de traduzir o que é a escola e a sociedade através da capacitação do contexto e das evidências nas relações entre educação e economia de privilégios, cultura e ideologia.
PALAVRAS-CHAVE: multiculturalismo; diversidade cultural; educação libertadora.

ABSTRACT: This work aims at bringing a reflection regarding some points listed in *Critical Multiculturalism* by Peter McLaren, focusing on the problem while educational principle, demystifying the thought of a cultural bias and emphasizing the construction of public educational policies from a pedagogical practice centered on respect for cultural diversity.

Peter McLaren proposes revolutionary critical pedagogy, built from the roots of the work by Paulo Freire, Karl Marx and the great revolutionary Che Guevara, as a way of unveiling of the exploitative, sexist, racist dimensions and homophobic of contemporary capitalist society. For this, it will be highlighted the various possibilities that can be opened for education, to respect the differences is a common action and conscious in the school environment. Talk of a pedagogy that has long been discussed without major breakthroughs, is really a challenge, but it certainly will allow a restlessness about the action educator. Paulo Freire (2008) states that "is thinking critically to practice today or yesterday that if you can improve the next". Peter McLaren has always believed that the significant social changes would come through education. Born in Toronto, Canada, was a teacher in public schools of the periphery that brought him the rich experience to live with immigrants of various nationalities and the certainty that no longer would be more possible to separate the first of the third world. In this way, he gave his significant contribution by publishing thematic works towards the oppressive everyday life at schools of United States, the best of his books was published in 1992 *Rituals at school*: toward a political economy of symbols and gestures on education, in this way, strengthens the upon itself ideas of critical pedagogy and as well as Paulo Freire, as well as great storyteller of life educational institutions Fund, dig, highlighting the impact of class and social discrimination of gender and race, criticizing the traditional left by the lack of importance given to the everyday life of pupils and teachers by holding only in macrostructures analyses. According to Peter, critical multiculturalism is a policy of resistance to the white school tradition, western, Christian and chauvinistic, which opens the way for a liberating education. As it one of the most prominent representatives of critical pedagogy and postmodern education, which lend themselves to highlight the role of schools in the logic of capital reproduction through ideological and material resources which structure the life of students in class groups, ethnicity and different genres. He proposes a serious study of language that reflects the dominant culture and the construction of a language that is able to translate what is the school and society by empowering the context and evidence on the relationship between education and economic privileges, culture and ideology.
KEYWORDS: Multiculturalism; cultural diversity; liberating education.

1 Introdução

Esse artigo é uma reflexão acerca de alguns pontos elencados sobre o multiculturalismo crítico e tem como objetivo dar destaque às várias possibilidades que podem ser abertas pela educação, desmistificando pensamentos de uma unilateralidade cultural a partir de uma reflexão crítica. O multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos.

Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico, questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos. Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de

poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras.

Falar de uma pedagogia que há muito vem sendo discutida sem chegar a um denominador comum, é mesmo um desafio, mas que certamente nos possibilitará mudanças no pensamento e no modo de agir enquanto educadores. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima." (FREIRE, 2008 p. 39). Partindo desse pressuposto, escolhemos fazer uma pequena biografia do autor e na sequência o texto seguirá em tópicos a fim de que as ideias possam ser apresentadas com maior clareza e objetividade.

O autor da obra "Multiculturalismo Crítico", **Peter Mclaren,** nasceu em Toronto, Canadá em 1948, foi professor em diversas escolas públicas da periferia daquela cidade onde entrou em contato com os filhos de imigrantes de diversas nacionalidades, aprendendo com eles que não é mais possível separar o Primeiro do Terceiro Mundo. Ambos estão cimentados.

Em 1980, lançou o livro "*Cries from the corridor: the new suburban ghetos*" que fala sobre o cotidiano opressivo de uma escola pública católica de Toronto; em 1989, já nos Estados Unidos, escreve o livro "*Life in School*: *an introduction to critical pedagogy in the Foundations of education*", o melhor dos seus livros. Em 1992, a Editora Vozes publicou o livro "*Rituais na escola*": em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Outros livros foram editados em uma parceria com o Henry Grouse seu parceiro acadêmico com quem divide a responsabilidade de representar uma das correntes mais vivas da Pedagogia Norte Americana: a pedagogia crítica.

Assim como Paulo Freire, com quem tem parentesco intelectual, McLaren é um intelectual de grande erudição, mais destacado representante da pedagogia crítica e da educação pós-moderna, inclusive prestando grande serviço à escola que é o de realçar o papel que ela tem na reprodução da lógica do capital, por meio de formas ideológicas e materiais que estruturam a vida dos estudantes, de grupos de classe, etnias e gêneros diferentes. A pedagogia crítica que ele defende propõe estudo sério da linguagem que traduz toda essa cultura dominante, sua proposta é que a linguagem seja reinventada para que lhe seja retirado o conteúdo discriminador. O caminho seria aquele que propõe a reescrita dos livros didáticos em linguagem não sexista, não racista.

Segundo Peter, o multiculturalismo abre caminhos para uma educação libertadora, mas se faz necessário construir uma linguagem que seja capaz de traduzir de forma mais radical, o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e economia de privilégio, cultura e ideologia, ele propõe em seus estudos etnográficos o fim das ritualizações nas escolas, opondo a isso a resistência, sobretudo dos estudantes, na sua criatividade e rebeldia, a escola pode também promover a integração multiétnica, multirracial e multicultural. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão a oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças e se fecharão para a riqueza cultural da humanidade, perderão também a capacidade de aprender e se humanizar.

2 Pedagogia Crítica na Idade do capitalismo global: Alguns desafios para uma educação de esquerda

O autor faz uma leitura do contexto histórico atual, tendo como parâmetro, fatos que indicam que a hegemonia norte-americana se transformou num novo imperialismo que não tem escrúpulos em sua violência da força, de seu poderio bélico, ou as mentiras de suas

poderosas máquinas de inventar notícias visando sempre com elas gerar lucratividade dos negócios ao redor do mundo.

Dentro desse contexto, discute a temática do multiculturalismo como movimento teórico, prática social que quebra preconceitos, assim como as discriminações a indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição e silenciamento por sua condição de pertencimento identitário distinto dos padrões definidos como válidos e aceitáveis, seja no espaço escolar ou no contexto social mais amplo.

Desta feita, propõe-se a situar o cenário histórico do mundo atual, bem como multiculturalismo e suas origens, seus significados e concepções teóricas, como forma de evidenciar o sentido político de se educar as atuais e novas gerações a partir de uma visão multicultural crítica. O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, e heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas e impostas pelos grupos dominantes.

Esse campo de saber focaliza as estratégias e políticas de formação de identidades sociais, as dinâmicas de funcionamento do cinema, televisão e revistas populares, os estudos sobre a mulher e a teoria de raça e gênero, as noções de subjetividade, política, gênero e desejo, além de estudos afro-americanos, latinos, e de culturas indígenas. A abordagem culturalista estuda a linguagem e o poder, particularmente, em termos de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade.

Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas. A heterogeneidade tem-se constituído na marca predominante da sociedade contemporânea, há que se reconhecer que muitas são as dificuldades que se anunciam perante essa realidade irrevogável e irreversível.

Um dos obstáculos que se interpõe na busca da convivência pacífica e tolerante relaciona-se à visão de que, não raro, a diferença é associada à inferioridade e desigualdade, e o "outro" – que é diferente porque diversos e plural – torna-se inferior e passa a representar uma ameaça aos padrões euroamericanos de ser e de viver.

Tais padrões, assentados nas culturas ocidentais brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristãs, estão registrados no imaginário social e naturalizados cotidianamente nos diversos espaços de convivência humana, afetando tanto os chamados grupos minoritários quanto os pertencentes às esferas hegemônicas. Ademais, são padrões culturais definidos arbitrariamente e impostos de modo sutil ou arrogante e hostil, peculiar das culturas e identidades autoproclamadas "superiores o que contribui para reforçar e difundir a chamada ideologia do branqueamento, segundo a qual os grupos ocidentais brancos se dizem mais capazes e melhores que os demais existentes, tornando-os alvos de exclusão, discriminação, preconceito, etc.

No Brasil, faz-se necessário o compromisso de reformular os discursos e implementar reformas nos sistemas educacionais e curriculares oficiais, articulando princípios da ideologia neoliberal e, contraditoriamente, de "educação para a tolerância", "cultura da paz" e "respeito às diferenças culturais" entre povos, etnias, nações (LOPES, 1999).

A pluralidade cultural, no âmbito da educação, deve ser pensada de forma a reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares, refletindo, principalmente, sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural.

Na visão do discurso oficial, a educação para a cidadania implica a capacidade de convivência com a cultura do outro. Ao incluir a Pluralidade Cultural como Tema Transversal os Parâmetros (BRASIL, 1998), avançam um passo importante em prol de uma proposta educacional e curricular multiculturalista, na medida em que reconhece o valor da pluralidade e a diversidade cultural, bem como a necessidade de formar para a cidadania com base no respeito às diferenças.

A educação pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de novas formas de trabalho não-alienado por meio do desmantelamento das reações sociais capitalistas e do próprio capital. Peter McLaren propõe a pedagogia crítica revolucionária, construída a partir das raízes do trabalho de Paulo Freire, Karl Marx e Che Guevara, como uma forma de desvelamento das dimensões exploradoras, sexistas, racistas e homofóbicas da sociedade capitalista contemporânea. Essa pedagogia está ligada à tomada de uma postura ativa na revolução social total, uma posição na qual agir e conhecer são fundamentais para não nos acomodar à permanência da lei capitalista do valor.

Nos anos 80 e, especialmente, nos anos 90, são fortalecidos os estudos sobre o multiculturalismo em decorrência da ampliação da influência pós-moderna no discurso curricular, que valoriza a mistura e o hibridismo de culturas, a pluralidade e as diferenças culturais. A celebração da diferença se constitui uma de suas ideias básicas.

É nessa época também que se acentuam os estudos relacionando cultura/educação escolar nas sociedades contemporâneas. Moreira (1999), ciente de que a base da dinâmica social vigente é a opressão econômica e social, ressalta a crescente importância da questão cultural no mundo contemporâneo.

A cultura é vista como esfera de lutas e de relações de poder desiguais, constituindo-se na fonte fundamental de conflitos mundiais no cenário atual. Tais conflitos se originam das divergências de interesses entre diferentes grupos e das tentativas de imposição dos significados de determinados grupos em relação a outros, com objetivo de exercer a hegemonia cultural.

McLaren destaca ainda o papel de docentes transformadores do mundo, não apenas descrevendo ou interpretando-o, mas buscando produzir um excesso de consciência que vá além da nossa consciência condicional ou naturalizada, para criar, por assim dizer, um transbordamento que supere as condições históricas que enquadram a fim de que possamos libertar nosso pensamento e, por extensão, nossas práticas sociais.

Para McLaren (1997), "A questão como educadores e educadoras, revolucionários que somos, é a seguinte: ajudamos o capital a achar seu caminho na crise ou ajudamos os/as estudantes a encontrar seu caminho para se libertarem do capital?"

3 Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação

A crítica pós-moderna mencionada pelo autor apresenta o dilema de que esta tem como objetivo examinar as limitações das atuais formulações conservadoras e/ou liberais a respeito do multiculturalismo. Apesar disso, a crítica pós-moderna pode oferecer aos educadores (as) um meio de problematizar a questão da diferença e da diversidade de modo a gerar debates sobre a pedagogia e a transformação social. O auxílio, que é dado por meio das interpretações de Mclaren sobre as tendências pós-modernas na educação, pode e deve servir para realizarmos algumas pontes com nossa área. Primeiramente, distingue, baseado nas teorias de Teresa Ebert (1991), as concepções pós-modernas em duas: lúdico e de resistência. Segundo Mclaren (1997, p. 65), "o pós-modernismo lúdico geralmente enfoca o

fabuloso potencial combinatório dos signos na produção de significados", lidando com a desdiferenciação e a mistura do conhecimento interdisciplinar.

Outro ponto em questão são os desafios feministas e subalternos à crítica pós-moderna. Uma das considerações que tem sido apresentada pelos teóricos feministas é o questionamento porque os homens, em particular, defendem o pensamento que seu novo "evangelho" do pós-moderno pode influenciar tão significativamente. Isso gera novos desafios como as tendências dominantes da crítica pós-moderna que também tendem a deslegitimar a literatura das pessoas de cor, o papel da mulher na sociedade enquanto formadora de opinião, educadora, dona de casa, etc. Sendo assim, a diferença precisa ser discutida a partir de uma perspectiva materialista e feminista como uma forma de significação ideológica (HENNESSY, 1993).

O pós-modernismo de resistência tem favorecido várias formas de práxis pedagógicas, porque traz consigo novas formas de ação pedagógica, que se preocupam com que políticas educacionais possam ser estabelecidas num universo multicultural, que pode ser a própria sala de aula, lugar onde se poderá alcançar um grupo distinto. Desta maneira, a pedagogia crítica estará orientando, através de táticas políticas e culturais, sobre as inúmeras formas de opressão. Através das subjetividades táticas, os educadores, enquanto agentes sociais, estarão recentrando suas múltiplas subjetividades com respeito ao tipo de opressão que está sendo confrontado e escolhendo posições táticas, desta maneira, reformando e transformando as amarras da ideologia.

Através dessa atitude, o professor estará orientando a realidade para as exigências de um mundo justo, transformando modos de autoridade que domesticam o outro e que o confinam ao poder das margens, isto porque os locais de nossa identidade, dentro da pós modernidade, são muitos e são mapeadas principalmente pelas diferenças. Portanto, faz-se urgente a luta pela transformação educacional e social, pois já não podem mais estar contida a escola e a sociedade numa atitude regular e com medo, mas precisa possibilitar a marcha rumo a liberdade.

4 Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico

O argumento central de pensar em viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, cabendo às diferenças culturais não como sinônimos de inferioridade ou desigualdades sociais.

Nessa visão, propõe-se situar o cenário histórico, bem como o multiculturalismo e suas origens, seus significados e concepções teóricas, como forma de evidenciar o sentido político-cultural de se educar as atuais e novas gerações a partir de uma visão multicultural crítica. Diante disso, busca-se, com isso, superar mecanismos discriminatórios ou silenciadores da diversidade cultural em nome de uma sociedade baseada na justiça social.

5 Disputas de Fronteiras: narrativa multicultural, "Rasquachismo" e pedagogia critica na América do Norte pós-moderna

O Rasquachismo refere-se à estética dos despossuídos. É um termo "Chicano – (dos imigrantes mexicanos dos Estados Unidos). Diante dessa problemática, o foco central do autor gira em torno da narrativa como produtora de projetos de interesses, como prática textuais e atos sociais simbólicos ligados à prática da teoria e à teorização da prática.

Pode-se dizer, em outras palavras, que as narrativas organizam relações de diferenças e que tal processo é socialmente determinado e possui contexto específico. Considerando que o interesse principal do autor é a narratologia pela maneira como ela vem sendo empregada em poética, focaliza a narratividade e a discussão narratológica, preferencialmente pela forma como elas têm sido relacionadas aos debates historiográficos.

A reflexão narratológica em poética trabalha principalmente com ficção, ao passo que a redação histórica se atém à representação de ocorrências "reais". As narrativas nos ajudam a representar o mundo. Também nos ajudam a lembrar e esquecer tanto os seus prazeres quanto os seus horrores. As narrativas estruturam nossos sonhos, nossos mitos e nossas visões, quanto mais sonhados, mistificados e visualizados eles sejam. Ajudam-nos a compartilhar nossas realidades social tanto pelo que excluem, pelo que inclui.

Elas nos garantem os veículos discursivos para transformar a carga do conhecimento no ato de narrar. Traduzir uma experiência e uma história talvez seja um ato mais fundamental da condição humana.

6 Considerações finais

Desta forma, percebemos que, através da pedagogia crítica da linguagem, o autor instiga o educador a politizar suas aulas de forma a se opor ao sistema opressor para que, no ambiente escolar, o aluno seja capaz de, além de ler e escrever, compreender o mundo, pois suas experiências adquiridas serão também levadas em conta; assim estaremos, enquanto educadores, não só questionando os conteúdos selecionados pela cultura dominante, mas incluindo no centro do currículo formas de conhecimento que fazem parte da esfera do cotidiano popular.

Conceber, enfim, o multiculturalismo, numa perspectiva crítica e de resistência, pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. Se a educação continuar negligenciando e/ou desprezando a multiculturalidade como condição de vida na sociedade a qual a escola faz parte, toda e qualquer formação corre o sério risco de continuar sem dar conta das demandas e exigências sociais, bem como de não cumprir o papel de formar sujeitos históricos, ativos, criativos e interessados na emancipação humana como finalidade última de todo processo formativo.

Desta forma, o papel do educador passará a ser o de problematizador do debate, mantendo os objetivos, porém alterando os meios através de uma prática pedagógica inspirada na perspectiva crítica e multicultural.

Referências

LOPES, A. C. R. **Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional.** In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

EBERT, T. Writing in the political: "resistance (post) modernism". **Legal Studies Forum XV (4)**. p. 291-303, 1991.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares Nacionais: **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, Vol. 10, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, P. **The Politics of Education.** South Hadley, Bergin e Garvey, 2008.

HENNESSY, R. **Materialism Feminism and the Politics of Discourse.** Londres e Nova York, Routledge, 1993.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

O ASPECTO MÍTICO: REPRESENTAÇÕES DA CULTURA REGIONAL EM OBRAS LITERÁRIAS DE DOIS AUTORES NORTE MATO-GROSSENSES

Tito LIMA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PIBIC)
Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PROFLETRAS)

RESUMO: A proposta deste projeto consiste na identificação do aspecto mítico, enquanto elemento de construção do texto de obras literárias de autores regionais, para que posteriormente sejam estabelecidas relações de sentido entre o aspecto mítico presente na literatura regional e o contexto político, cultural e ideológico da região norte do Estado de Mato Grosso, evidenciando, portanto, rupturas e/ou diálogos existentes entre os simbolismos culturais dos diferentes povos que, historicamente, participaram do processo de construção sociocultural do/no norte do Estado.
PALAVRAS-CHAVE: mito; cultura; literatura norte mato-grossense.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to identify the mythical aspect while building element of the text of literary works of regional authors, so that relationships of meaning are subsequently established between the mythical aspect present in the regional literature and the political, cultural and ideological in the region northern state of Mato Grosso, by showing thus existing ruptures and/or dialogues between cultural symbolism of the different people that have historically taken part of/in the sociocultural process of building of this northern part of the state.
KEYWORDS: myth; culture; north Mato Grosso literature.

1 Introdução

O processo de construção do texto literário implica na recorrência a alguns elementos, dentre os quais, acontecimentos históricos e traços de culturalidade dos povos. É interessante ressaltar que o conteúdo literário não nos faz uma apresentação concisa acerca dos fatos históricos ou de outros elementos que constituem o texto, mas nos remetem a eles. Nessa perspectiva, a literatura, em sua relação com o externo, representa e difunde traços de culturalidade, bem como outros elementos da realidade referenciada nos interditos do texto. Na observação desses elementos, destacamos, na produção literária de Marli Walker e Santiago Villela Marques, a presença do aspecto mítico, enquanto representação da cultura regional norte mato-grossense. Evidenciando, portanto, o hibridismo cultural no norte de Mato Grosso, constituído a partir da fusão entre africanidade, indigenismo e tradição europeia ao longo do processo histórico.

É característica da pós-modernidade o interesse pela reafirmação de valores culturais presentes na tradição dos povos, uma vez que determinados processos, relativos ao contato entre diferentes povos e culturas, e o desenvolvimento técnico advindo da modernidade, resultam na sua desconfiguração. Por conseguinte, a literatura, no contexto pós-moderno, se mostra um potente recurso na (re)afirmação dos valores e identidade dos povos.

Posteriormente a um trabalho de apresentação do histórico de formação do Estado, deu-se início a observação do aspecto mítico em obras dos autores já mencionados, através da qual, elaborou-se um quadro de apresentação acerca da realidade sociocultural norte mato-grossense e de sua representação na literatura regional, resultando em caracterizações da

cultura e das práticas identitárias do povo residente na região norte de Mato Grosso. Logo, o objetivo dessa produção consiste na caracterização da cultura norte mato-grossense, evidenciando o papel e função dos mitos na construção de identidades culturais.

2 Mito e cultura

Os mitos, historicamente, aparecem como o primeiro esforço humano de compreensão da realidade. A narrativa mítica, em essência, diz sobre a origem de elementos constitutivos do universo social e cultural de determinada comunidade, consiste em histórias de natureza esotérica que explicam o surgimento e existência de objetos concretos e abstratos da/na realidade a qual o homem está vinculado, associadas, unanimemente, a atos de entes sobrenaturais: espíritos, deuses, monstros etc. Narram, ainda, a origem destas mesmas entidades. Com base nisto:

> O mito, quando estudado ao vivo, não é uma explicação destinada a satisfazer uma curiosidade científica, mas uma narrativa que faz reviver uma realidade primeva, que satisfaz as profundas necessidades religiosas, aspirações morais, a pressões e a imperativos de ordem social, e mesmo a exigências práticas. Nas civilizações primitivas, o mito desempenha uma função indispensável: ele exprime, enaltece e codifica a crença; salvaguarda e impõe os princípios morais; garante a eficácia do ritual e oferece regras práticas para a orientação do homem. O mito, portanto, é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, ele é ao contrário uma realidade viva, a qual se recorre incessantemente; não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma fantasia artística, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática (ELIADE, 1964, p. 23).

Por essa razão, o termo desassocia-se do título de "ficção" e passa a ser aceito "tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas [...] "uma história verdadeira" e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo" (Idem, p. 7). Atualmente, os estudos que exploram a temática mítica se configuram numa tentativa de compreensão dos sentidos que marcam um estágio do pensamento humano, o mítico. Esse esforço dá-se através da observação das formas de conduta que predominam no entorno das sociedades arcaicas. A compreensão desses sentidos envolve, ainda, a observação de como estas formas estão representadas nas sociedades contemporâneas, ou, na modernidade. Compreender os sentidos no âmbito mítico equivale a reconhecer essas formas de conduta "como fenômenos humanos, fenômenos de cultura, criação do espírito – e não como irrupção patológica de instintos, bestialidade ou infantilidade" (Idem, p. 9). "Somente quando encaradas por uma perspectiva histórico-religiosa é que formas similares de conduta poderão revelar-se como fenômenos de cultura" (Idem, p. 9).

A narrativa mítica remete a um tempo e espaço primordiais, ou passado mítico, palco de eventos que, sob a marca da sacralidade, formataram o mundo tal como pode ser observado e, ademais, determinaram o estado de humanidade. O mito é o relato do modo como "algo foi produzido e começou a *ser*". Desta forma:

> Podemos notar que, assim como o homem moderno se considera constituído pela História, o homem das sociedades arcaicas se proclama o resultado de um certo número de eventos míticos [...] um "primitivo" poderia dizer: eu sou o que sou hoje porque antes de mim houve uma série de eventos. Mas teria de acrescentar imediatamente: eventos que se passaram *nos tempos míticos* e que, consequentemente, constituem uma *história sagrada*, porque os personagens do drama não são humanos, mas Entes Sobrenaturais. Mais ainda: ao passo que um homem moderno, embora considerando-se o resultado do curso da História Universal,

> não se sente obrigado a conhece-la em sua totalidade, o homem das sociedades arcaicas é obrigado não somente a rememorar a história mítica de sua tribo, mas também a reatualizá-la periodicamente em grande parte (ELIADE, 1964, p. 16-17).

Nas sociedades contemporâneas, os mitos perderam muito de seu valor, ocorre que, atualmente, prevalece o conhecimento pautado na observação e experimentação, em que somente o experimento atribui o valor de verdade. Embora a explicação mítica não se mostre tão significativa quanto foi no passado, ou como o é em algumas poucas comunidades que se orientam exclusivamente por este saber, oferece ao pensamento humano, uma especialidade de temas, estabelecendo, na modernidade, uma relação intrínseca com a arte, onde figura em alguns de seus segmentos: dança, pintura, música, literatura, entre outros. A importação do mítico no processo de significação artística transparece, dentre tantas possibilidades de representação, as marcas culturais de um todo social ao qual o artista pertence, possibilitando a observação de regionalismos e inferências acerca da formação sócio cultural do sujeito e do espaço onde ele se situa, dessa forma, a presença do aspecto mítico na arte, se constituí como uma marca de culturalidade.

As histórias míticas, originalmente, eram transmitidas somente por meio da oralidade. Com o surgimento da escrita passaram a ser registradas em forma de texto. Hesíodo e Homero podem ser citados pela iniciativa em reunir num conjunto escrito, grande parte dos mitos que na época em que realizaram tal feito, circulavam, eram transmitidos oralmente em terras gregas. A escrita, enquanto forma de expressão humana, possibilitou o registro de vários outros gêneros narrativos, distintos dos mitos pela essência e formas de significação. Adiante, a criação da imprensa possibilitou que os textos escritos circulassem em grande quantidade, bem como promoveu a acessibilidade ao livro, artefato cultural. Percebe-se, diante desse quadro histórico, que a narrativa mítica perdeu muito de suas características originais, desconfigurando-se ao longo do processo histórico, em que, através de sucessivas sistematizações, incorporou-se a literatura, tornando-se elemento de criação literária, representativo de um contexto histórico cultural, exceto em algumas comunidades e localidades onde mantem-se preservada sua forma adâmica. Na literatura, nota-se que:

> Assim como as grandes mitologias que foram finalmente transmitidas através de textos escritos, também as mitologias "primitivas" que os primeiros viajantes, missionários e etnógrafos conheceram na fase "oral" têm uma "história". Em outros termos, elas se transformaram e enriqueceram no curso dos séculos, sob a influência de outras culturas superiores ou graças ao gênio criador de alguns indivíduos excepcionalmente bem dotados (ELIADE, 1964, p. 10).

Interessa-nos aqui, a observação de como o aspecto mítico presente em obras literárias de autores do norte de Mato Grosso é representativo da culturalidade dessa região.

Entender a culturalidade de Mato Grosso, por meio de sua representação literária requer um conhecimento acerca do próprio histórico de formação do Estado. Sinteticamente, podemos dizer que a literatura mato-grossense se divide em dois períodos: um anterior a divisão do Estado e outro posterior à divisão. Tendo em vista a acepção de que a formação cultural é um processo indissociável do histórico, faz-se necessária uma breve revisão do histórico de formação social e ocupação do norte de Mato Grosso.

3 Ocupação da porção norte do estado de Mato Grosso

O processo de exploração e ocupação da porção norte do Estado de Mato Grosso é iniciado nos idos da década de 1950 e início da década de 1970, àquela época, somente a

região sul do Estado possuía centros urbanos desenvolvidos e organização política constituída, legitimada pela presença de instrumentos sociais, econômicos, culturais, entre outros. Embora, nos séculos XVIII e XIX, a região fosse transposta em decorrência do comércio com o Grão-Pará, não existiam naquela época, indícios de sua ocupação, ou mesmo da presença colonizadora. Conforme se observa nos volumes literários encarregados da exposição da história do Estado, as viagens para afirmação dos interesses comerciais ocorriam quase que exclusivamente por via fluvial, por meio destas, ocorria também o transporte de mercadorias, produtos da atividade extrativista e mineradora. Contudo, o contato entre o norte do estado e outras extensões territoriais do país, decorrente do comércio e transporte de mercadorias, degrada verticalmente após a extinção da companhia de comércio do Grão-Pará e Maranhão. "Após 1960 o Governo Federal resolveu desenvolver uma política de incentivo às regiões consideradas distantes e inacessíveis, estimulando a colonização de toda a região norte do Estado de Mato Grosso, considerada até então "espaço de reserva" (BECKER, 1980)" (SOUZA, 2002, p. 9).

Em um período que antecede a divisão do Estado, não se verifica na região centro-norte de Mato Grosso, um contingente populacional significativo, contudo, em 1977, após o decreto de divisão do Estado, a exploração e ocupação dessa região se faz urgente e necessária, pois, Cuiabá, centro de poder, perde por este processo, uma significativa parcela de renda, oriundas, na época, da porção sul do Estado, agora sob a alcunha de Mato Grosso do Sul. Na sua primeira fase, "a ocupação se limitou ao assentamento de colonos e à criação de uma precária e ineficiente rede viária, sem qualquer estímulo à produção ou garantias de comercialização" (SOUZA, 2002, p. 11).

Situada nos limites da Amazônia Legal, a ocupação da região norte, ou Amazônia Mato-grossense, ocorre através de incentivos federais e a criação de políticas públicas, destacadamente o Programa de Integração Nacional - PIN. De acordo com Souza, o programa PIN tinha por objetivo:

> Esvaziar as tensões existentes na região Nordeste, Sul e Sudeste com deslocamento de grandes quantidades de migrantes atraídos pela propaganda de terras férteis, incentivos fiscais e financeiros, justificado pela suposta necessidade de levar "homens sem-terra, para terras sem homens" (Médici), o PIN explicitava uma ambiciosa estratégia geo-econômica da Ditadura Militar: aliviar a pressão demográfica e os conflitos fundiários existentes no Centro-Sul do país. Para que fosse possível o desenvolvimento desta região era necessário investir em obras infra-estruturais como é ocaso da BR-163 (Cuiabá – Santarém) (SOUZA, 2002, p. 10).

Mais especificamente:

> As chamadas rodovias de integração nacional como a Cuiabá – Santarém, tinham por objetivo poder integrar esse vasto espaço territorial às demais regiões e lugares de nosso país. Ela estimulou o desenvolvimento econômico e possibilitou que, ao longo de seu trajeto, se instalassem fazendas, que as cidades crescessem, que as migrações para este Estado aumentassem, que a produção agrícola e pecuária, também aumentasse, pois a construção da rodovia era a "garantia" para o escoamento da produção. Ocorreu também a destruição de matas e cerrados, a expulsão de populações indígenas que viviam nessa região, como é o caso das tribos: Kayabi e Panarás que foram levados para o parque nacional do Xingu, pelos irmãos Villas Boas: Cláudio e Orlando (Idem, p. 10).

Atendendo às necessidades de expansão da fronteira agrícola, as frentes de colonização receberam incentivos dos programas de desenvolvimento do governo federal. Paralelamente

à iniciativa pública, podemos aferir ainda, sobre a iniciativa privada, responsável pela projeção de municípios como Sinop, Vera, Santa Carmen, entre outros, atuais núcleos econômicos e populacionais de Mato Grosso. Sobre a importância dos projetos de colonização, no que tange à ocupação e desenvolvimento da porção norte de Mato Grosso, Souza diz:

> A região de cerrado no norte e médio-norte de Mato Grosso sofreu profundas transformações – histórica, econômica e sócio-cultural – a partir dos primeiros anos da década de 1970, ocasionadas pela implantação de projetos de colonização, em curto espaço de tempo, este espaço sofreu uma reorganização passando a ser pontilhado por cidades e vilas, onde se fixaram os migrantes, provocando um novo redimensionamento geográfico e administrativo do Estado de Mato Grosso, com o surgimento de novos municípios. Os projetos de colonização tiveram papel importante na ocupação e integração de Mato Grosso, onde estão praticamente concentrados todos os projetos de iniciativa privada. Assim, a partir da década de 70, a ocupação do território mato-grossense intensificou-se com as políticas de desenvolvimento do Governo Federal, que atuaram direta ou indiretamente neste Estado (Idem, p. 13).

Por meio dos postulados acima, podemos considerar a migração como um dos principais fatores que resultam as organizações sociais no norte do Estado, cuja principal característica é a multiculturalidade, constituída através de sujeitos que, ao se situarem na região em busca de terras e melhores condições de vida, colocaram em trânsito as marcas culturais características de seus lugares de origem. Paralelo ao processo de ocupação do norte mato-grossense, podemos observar, ainda, os processos de transculturação e assimilações culturais, decorrentes do movimento migratório e do convívio étnico entre os diversos povos que para cá vieram e os que já habitavam a região, destacadamente os grupos étnicos indígenas.

4 O aspecto mítico na literatura norte mato-grossense: representação cultural

Na análise dos artefatos culturais utilizados nessa pesquisa, livros, artigos e revistas, percebemos que a produção literária no norte de Mato Grosso tende à criação poética, dentre os poetas e escritores regionais, destacamos Marli Walker e Santiago Villela Marques, nomes cada vez mais difundidos no meio acadêmico e reconhecidos em tradicionais eventos literários do Brasil.

Pensar a questão do imaginário poético procede, de certa forma, na evidência das figuras que o povoam, e que impressas na escrita, assumem certa singularidade. As imagens poéticas, figuras extraídas da esfera do convencional e matizadas de poeticidade, expressam a condição humana e individual do poeta, condições estabelecidas pelo meio social, cultural e ambiental. Para tanto, essas imagens assumem aspectos míticos. Isto ocorre quando o poeta atribui a determinadas figuras, peculiaridades adjetivas que excedem a simples metaforização. Em muitos casos, as formas míticas são presentificadas no poema e enriquecidas pelo trabalho poético, noutros o elemento a que se referencia o poeta é tão epitetado, a ponto de ultrapassar a abstração e ser tomado pelo leitor como verdade concreta. Embora o aspecto mítico seja verificado geralmente no gênero narrativo, não é incomum que também se verifiquem as suas manifestações no gênero poético, onde, por meio do processo da figuração, as imagens acabam por serem mitificadas, e que em muitos casos, o poema constitui também uma narrativa.

O processo de mitificação pode ocorrer através do poeta quando este é apenas um meio através do qual fluem os impulsos da criação coletiva, ou quando ele, utilizando-se da

excepcionalidade de seu gênio criador, qualifica elementos do cotidiano e da realidade local, e por vezes, da realidade universal, transladando-os para planos que os aproximam do aspecto humano; ocorre também de o poeta transmutar o aspecto humano, dotando-o de qualidades que o animalizam, o tornam sobre-humano/sobrenatural, ou mesmo, que o aproxima do divino.

No poema "Urubu-Rei", de Santiago Villela Marques, o eu lírico se descreve por meio de características aviárias, sua identificação ocorre já no título do poema "Urubu-Rei". Adiante, no primeiro verso, o eu lírico diz (-se): "Ave!" "Nasci pássaro", apresentando nos versos que se seguem seu processo evolutivo "Montei-me Pégaso [...] Cresci um voo [...] Criei-me em plumas [...] Fundei os ares [...] Contraí o alto [...] Chamei-me em asas [...] Subi um incêndio [...] Vivi empíreos [...] morrerei homem". Conforme se observa no poema, o momento de percepção do eu lírico sobre si revela a sua consciência acerca de seu aspecto e estado de humanidade "Os olhos [...] os pés [...] na boca". A própria consciência acompanha o processo evolutivo, através do qual podemos perceber alguns estágios de racionalidade. Em alguns trechos do poema, a imagem que eu lírico projeta, em sua descrição, é a de uma figura humana animalizada, em voo, plumada, alada. Deve-se atentar, contudo, para a sua forma primordial: "Ave!". Não se trata, portanto, de uma animalização do ser, mas do evidenciamento de sua condição humana. Trata-se, mormente, de um processo contrário, uma metamorfose/transmutação, por meio da qual o eu lírico adquire feições humanas. O ser é essencialmente ave, um animal que através das experiências de vida, tem sua forma original convertida em um aspecto humano, uma forma destituída da capacidade de voo, fixa à terra. Ademais, algumas figuras míticas compõem o poema, citadas direta e indiretamente. Diretamente o poeta cita "Pégaso", o cavalo alado da mitologia grega, indiretamente, ao dizer: "Subi um incêndio. Subsisto cinzas, luz cadente", o eu lírico, ainda em condição aviária, toma em sua descrição a figura da Fênix, ave da mitologia grega que no momento da morte entrava em autocombustão e, passado algum tempo, renascia das próprias cinzas.

A análise acima demonstra o processo de mitificação por meio do qual o poeta translada elementos do cotidiano e da realidade que o cerca para planos que os aproxima do aspecto humano, no caso, a ave, subtendendo uma diversidade de espécies da biodiversidade a qual o poeta se refere. A forma lírica, apesar de, semanticamente, compor-se de sentidos não convencionais, apresenta, no poema analisado, uma sequência de eventos que se configuram numa história cujos sentidos assumem a qualidade mítica. Vale ressaltar que os mitos, assim como a poesia, em alguns casos, são simbólicos, representativos. Nessa perspectiva, as formas poéticas também se mostram como proprietárias do aspecto mítico.

Adiante, ilustra-se o processo de mitificação através do qual poeta atribui, ao elemento a que se refere, capacidades que lhe são desnaturais, animalizando-o ou sobrenaturalizando-o. Para tanto, fez-se a análise do poema "O dia" de Santiago Villela Marques. No poema, Santiago figura uma entidade identificada apenas como "ela", trata-se, evidentemente, de uma personalidade feminina. Dentre os traços desnaturais do aspecto humano, destacamos as seguintes capacidades do ser exaltado: 1) a de derramar nas águas escuras do mar a sua brancura, iluminando-o tal como a lua cheia, branda e serena; 2) a de dar origem a um sol, na hora da madrugada; 3) a de esplendorar tal como uma estrela, iluminando o nada; 4) a de desabrochar-se como flor. No entanto, todas estas capacidades apresentadas estão por serem verificadas em feitos que, segundo o eu lírico, ainda acontecerão, em um futuro fabuloso. Os verbos ao indicarem tempo futuro e ações que ainda acontecerão, transparecem ainda a ausência e despertencimento da entidade ao espaço/realidade humano. Consta no poema que "ela chegará" que "cairá", e que ocupará "no ar o seu espaço". Logo, há de se supor que a entidade, não se encontra neste mundo, em tempo presente. Observa-se que as suas próprias

ações constituem eventos excelsos; sua chegada, o gesto de apontar, sua queda, e seu estado, provocam efeitos surreais. A exaltação lírica do poeta revela a sua crença em algo fantástico, essa crença já aparece sugerida no título do poema "O dia", um dia, conforme se verifica, marcado por acontecimento quiméricos, decorrentes das ações "dela". Como diz o eu lírico, o sol que "ela" acenderá incendeia "o fim da eterna procura". Esse trecho do poema nos revela a existência de algo desejado, ansiado, algum ideal a ser alcançado, e cujo alcance – ou realização – só será possível pelos feitos do ser referido no poema.

O poema revela uma sequência de eventos míticos que, associados a uma entidade, acontecerão em algum momento do futuro. A descrição poética dos acontecimentos e do estabelecimento de uma nova ordem a partir destes assemelham-se aos inúmeros mitos de renovação documentados em diversas sociedades e culturas do mundo, em que, a partir de determinados eventos e da manifestação de determinados entes sobrenaturais, o mundo e a vida serão reestruturados. É o caso do apocalipse bíblico, por exemplo. Ora, a ordenação de mundo referida pelo poeta pode, perfeitamente, não estar relacionada ao caráter religioso. Santiago pode simplesmente estar pautando o estabelecimento e internalização de valores atualmente protelados por sujeitos que, em benefício da tradição e do já instituído, rejeitam o novo, o diferente. No entanto, essa acepção, não descredita, de forma alguma, a identificação do aspecto mítico no poema. De acordo com o eu lírico, "neste dia que a vida trará [...] de muitos outros será / o primeiro dia feliz", aqui a noção de felicidade, plenitude, realização, aparece relacionada à instituição de uma ordem que é quase utópica, e neste caso, a utopia se aproxima do mito, pelo fato de o poema apresentar, descritivamente e através de recurso de figuração, a imagem mitificada de um ser, ou entidade, que está além do humano, que é sobrenatural.

Em outro poema de Santiago, "Final feliz", verifica-se algo similar. Porém, a sequência de imagens não expõe meramente a sobrenaturalidade de um *ser*, mas algo muito além da realidade humana, a exposição é essencialmente mítica, apresentando o caráter divinal do *ser.* No poema, a lírica aproxima-se da narrativa, por apresentar, logo no primeiro verso, a abertura típica dos contos de fadas: "Era uma vez". Ainda no primeiro verso, o eu poético apresenta um espaço de tempo em que se situa o evento central do poema-narração: "na primavera". Adiante, no segundo verso, o poeta comunica o evento: "o dia amanheceu mulher". Embora, o termo "mulher" se refira à configuração feminina do homem, e, portanto, humana, a descrição poética e fantástica atribui ao dia-mulher um estado de divindade. Conforme se observa a seguir:

> Tinha ouro no sol dos olhos
> e no cabelo de palha
> o chapéu de nuvens
> que um céu de vaidade penteava
> no espelho da água
>
> Botão de rosa vermelha
> bicava-lhe a ponta do seio
> que as aves que a volteavam
> vestiam com pluma e canto
> da cor de vozes entoadas
> nas sete notas do arco-íris. (MARQUES, 2013, p. 64)

No poema, os eventos aparecem marcados por determinados sazões diurnos, o amanhecer, o entardecer e a noite. No amanhecer, "o dia amanheceu mulher". À tarde, "enredada no manto da tarde/ com sua trança mais longa que o tempo/ encerra-se a mulher-

dia na torre". À noite, "vem a noite", "Príncipe negro em cavalo negro./ A boca predisposta ao beijo". E ao fim do poema, o narrador diz, contraditoriamente, "E foram inverno para sempre", quando classicamente a forma utilizada no encerramento desse tipo de narrativa, os contos de fadas, é: "e foram felizes para sempre". Interessa-nos na análise, a observação de como a narrativa está estruturada na forma poética, a observação das peculiaridades do conto de fadas e a identificação de um processo mítico em que o poeta diviniza o ser.

Ilustra-se, nas análises realizadas, o modo como, no processo poético, o mito é incorporado à lírica. Na poesia, o poeta não é apenas um utilitário do recurso metafórico, mas também um mitificador, um narrador de histórias já em circularidade, e, ademais, um narrador de histórias novas e desconhecidas, referenciadoras do meio em que vive, histórias nas quais a presença do aspecto mítico é incontestável. Desse modo, o poeta transcreve em sua lírica marcas de uma culturalidade na qual ele se insere, deixando transparecer, dessa forma, elementos e características da culinária, da biodiversidade, da etnicidade, da religiosidade, das práticas de subsistência e de formas de conduta; próprias de sua cultura. Como exemplos, destacam-se alguns poemas de Marli Walker e Santiago Villela Marques.

Em "Quatro estações no inferno", Santiago apresenta a figura do anjo, entidade do mito judaico-cristão, frequentemente observada na Bíblia. Ainda em contexto bíblico, o poeta cita o Éden, espaço mítico onde, numa perspectiva criacionista, deu-se início a história da humanidade. "Caminha o anjo sem asas. Sonha pisar o calcanhar ao Éden", diz o poeta. Em outro trecho do poema, ao falar de sua busca por um ser denominado por "Mãe das Putas", "A Sem-Dono" – e aqui a figura se destaca pelas denominações iniciadas em letras maiúsculas –, o eu lírico diz:

> [...] Encontro Terra, abraço barro. Araras
> vestidas para o amor berrante. Galos-da-Campina
> dançando em cachecóis cardinalícios. Maracujás
> abertos em travesseiros de cetim e espinho. (MARQUES, 2013, p. 16)

Especialmente nestes versos, identificam-se elementos constitutivos da fauna e flora endêmicos da região norte de Mato Grosso.

No poema "Terra Sem", Santiago Villela Marques, descreve as peculiaridades de um meio social identificado já no título do poema como "Terra Sem". Em uma das estrofes, marcadas pelo encadeamento de versos, a poética de Santiago aparece como denúncia da perturbação do universo infantil, pois "na terra dos homens sem terra do nunca/ ninguém voa feliz pétreo pan/ bocas mirins pedem pão". Identifica-se, nesse trecho do poema, o aspecto mítico através da menção encoberta ao Peter Pan e à terra do nunca, um lugar habitado por seres fantásticos, onde ninguém envelhece, referenciando o universo dos contos de fadas, o universo das histórias infantis. Adiante, na estrofe seguinte o poeta escreve: "na terra dos homens sem pão/ é uma fome do espírito eucarístico/ cristo no físico corpo de cruzes e homens". Consta neste trecho a presença de elementos que remetem à religiosidade do meio, em que, a fé religiosa de que em algum momento os anseios dos homens serão satisfeitos, suplanta os sofrimentos vividos então.

Em seu poema, "Metades", Marli Walker revela a personalidade da mulher norte mato-grossense, recatada como Penélope, figura da mitologia grega que, embora desejada e assediada por guerreiros e soberanos, mantinha-se subordinada à memória de seu amante, fida somente ao homem com quem se comprometera à união, ora, essas nuances evaporam e cedem espaço à voluptuosidade da deusa Afrodite. Uma dualidade que segundo a poetisa transparece em sua lírica, ora contida, ora erótica. Uma alteridade constitutiva da

personalidade feminina norte mato-grossense, e que no poema aparece traçada por cores. Como se pode observar no seguinte excerto:

> O rosa pálido que escorre dos meus versos
> Me demora em nuances de Penélope... e evapora...
> O escarlate atrevido que transborda meu poema desmedido
> Me provoca em cores nuas... Afrodite insinua...
> E no instante prateado em que as duas me devoram
> Ouço o riso debochado da certeza do pecado
> Disfarço... tapo os ouvidos...
> (Não deve ser nada comigo!) (WALKER, 2009, p. 69)

No poema "Instrução", de Santiago Villela Marques, observa-se a menção à figura mítica "gnomo", típica das histórias de algumas culturas europeias trazidas para o Brasil através de imigrantes e reproduzidas pelos seus descendentes, a maioria instalada nas regiões Sul e Sudeste do país. No norte de Mato Grosso, as histórias e figuras míticas características da tradição europeia ganharam circularidade a partir das frentes de colonização no Estado, iniciadas por grupos familiares de origem sulista.

No poema "Bestial", também de Santiago Villela, o eu lírico descreve um ciclo de vida que não é o seu, mas que se atrela a sua condição humana. Diz que não nasce, não brinca, não grassa, não espreita, não peleja, não luta, não vive, não morre, em si, um homem, e sim vários outros elementos de um realidade à qual está vinculado. Sendo estes: "o casco de um jacaré", "finos dedos de aranha", "cem garras de jaguar", "a espora de um gavião", "um enxame de abelhas selvagens", "um soturno uratau", "sutil e mortal sucuri" e "a história de uma floresta". A miticidade do poema está no fato de cada um destes elementos possuir capacidades fantásticas, dons, tal como o poeta exprime. O "dom de sonhar estrelas"; o "dom de estripar o medo"; o "dom de abrir o céu"; o "dom animal de fazer sobre-humano o homem que resta"; são alguns deles. O poema, além de apresentar parte da biodiversidade regional norte mato-grossense, revela, ainda, a relação do homem com o meio natural, que muitas vezes, desatentando-se à sustentabilidade, o devasta em função da ampliação e desenvolvimento urbano. Uma ação bestial, tal como sugere o título do poema.

Em "Soneto de amor para o fim do mundo", Santiago, assim como o faz em vários outros poemas, evidencia a presença do aspecto mítico em sua poética. No poema em questão, o autor torna presente o mito da renovação do mundo, reordenado a partir do caos. Essa aferência é validade pelo seguinte trecho:

> A luz se faz, e o mundo alcança o fim.
> Começa agora enfim a criação.
> Depois dos sete selos o clarim
> Ensina à vida o último refrão:

Ademais, o aspecto mítico desvela-se pela presença de elementos religiosos, inclusive a citação de determinadas entidades míticas, que dizem sobre a diversidade étnica regional no norte de Mato Grosso. Conforme se verifica seguir:

> Alá, Exu, Kali, Javé e Adão
> passeiam mão na mão, pelo Jardim
> e o diabo, perdoado, volta ao Céu.

O poema "Presente de criança" (2004, p. 48, 49, 50), escrito por Santiago, apresenta a denúncia acerca da exploração do trabalho infantil. Nota-se, no corpo do poema, a presença de

figuras míticas que se constituem em forças interventivas, determinantes dos destinos das personagens, sendo elas: o anjo, o diabo e a fada.

O aspecto mítico se apresenta ainda, na configuração do sonho, a aspiração de uma realidade contrária à vivida pelas crianças do poema, inclusive, em certo trecho, o poeta faz menção ao mito da terra prometida. Ocorre que a configuração do sonho ilustra experiências que são privadas das crianças, por conta do tempo investido no trabalho, destacadamente, brincadeiras e artimanhas. Embora seja uma denúncia do trabalho infantil, o poema apresenta, contudo, marcas da cultura de um povo que em decorrência de fragilidades socioeconômicas, estimulam, desde muito cedo, as crianças ao trabalho. Das marcas culturais apresentadas na configuração do sonho, destacam-se as brincadeiras e a culinária, ademais, nota-se ainda, a referência a elementos da biodiversidade regional.

No poema "Retorno", de Marli Walker, o eu lírico apresenta a memória de um espaço. O fato de ser uma memória suscita no analista a consideração de um passado que se apresenta como mítico pela menção a "antigos rituais", logo, esse passado é constitutivo do eu lírico, na medida em que este afirma que "a vila", o espaço referido, "Sobrevive", "mora", "está", em si. A descrição do espaço, realizada no poema, surge também como a descrição de um meio, uma realidade a qual a poetisa está vinculada.

Um ponto a ser analisado nas produções poéticas em, ou sobre a região norte do Estado de Mato Grosso é a recorrente utilização de imagens e/ou figuras míticas já constituídas – e universalizadas – como demonstrativo daquilo a que o poeta, e/ou mesmo escritores de outros gêneros se propõem a falar em seus escritos. Observa-se que tais imagens e figuras surgem como uma forma de tornar mais interpretativo o sentido dos escritos, possibilitando ao leitor, o uso de suas referências, de seu conhecimento mitológico. O poeta toma-as como empréstimo, na construção de suas próprias criações míticas, ou na expressão de um imaginário coletivo que flui através de sua poética. Contudo, a mitificação atrela-se somente ao contexto de produção do qual o poeta, e/ou escritor, faz parte, seus significados limitam-se a uma realidade cultural restrita. Nos poemas analisados, o aspecto mítico referencia traços imanentemente regionais. Nesse sentido, o aspecto mítico é representativo de uma culturalidade local.

5 Considerações finais

Por meio das leituras e análises verificou-se que o aspecto mítico é um traço marcante no conteúdo literário das obras analisadas, sendo um recurso bastante utilizado pelos autores na escrita de poemas e contos. A diversidade de elementos míticos identificados revela a pluralidade de uma cultura que, historicamente, se constitui num espaço onde diferentes povos estabeleceram contato, e consequentemente, trocas culturais, resultando numa cultural híbrida, em que os simbolismos, ora dialogam entre si ora rompem o diálogo por causa da distinção entre suas origens e referenciais, mas que num conjunto total constituem a marca identitária da região norte mato-grossense, a diversidade cultural.

O estudo do processo histórico foi fundamental para que se pudesse entender os vários processos de âmbito cultural que deram resultado à cultura da região norte de Mato Grosso, tal como ela é caracterizada, híbrida, plural, diversa em seus traços. Após a observação e compreensão da culturalidade norte mato-grossense, deu-se início às análises literárias, buscando identificar nas obras analisadas, a sua representação por meio do aspecto mítico. O trabalho culmina na constatação de que a diversidade cultural da região está representada em um conjunto de diversos elementos míticos que se referem à africanidade, ao indigenismo e à tradição europeia, traços culturais de povos que se miscigenaram ao longo do histórico de

formação sociocultural, e que através de processos de aculturação e assimilação tiveram trançadas as suas marcas culturais.

Observa-se nas obras de Marli Walker e Santiago Villela Marques uma diversidade de temáticas míticas representativas da culturalidade norte mato-grossense. O aspecto mítico das obras transparece, sobretudo, o imaginário do povo. No conjunto literário, os mitos, extraídos do contexto sociocultural regional, da literatura universal e das mitologias de outros povos e culturas, além de serem recursos utilizados na construção poética e na narrativa dos autores, agem ainda na construção da identidade cultural de um povo que descende de índios, negros escravizados e colonizadores brancos. Os diversos elementos míticos, justamente por serem diversos, demonstram a pluralidade da cultura regional.

O elemento mítico apresenta, ainda, a identidade cultural dos diversos grupos familiares que residem no norte de Mato Grosso. Destacamos que a forma como, culturalmente, um povo se identifica, diz respeito à formação da cultura ao longo do processo histórico. Cultura e identidade são, portanto, resultados históricos. Não é possível falar de ambas sem que se mencione os eventos que as constituíram tal como podem ser observadas. A partir da análise histórica, percebemos que a culturalidade norte mato-grossense é marcada pela africanidade, pelo indigenismo e pela tradição européia. Por conseguinte, a identidade da gente norte mato-grossense é formulada a partir desse sincretismo.

Nas obras analisadas, o elemento mítico não é somente uma criação do imaginário poético, ou referência do imaginário popular, diz também sobre a culinária, a biodiversidade regional, os valores, as práticas de subsistência, a religiosidade, entre outros aspectos da realidade a qual a obra está vinculada em sua relação com o externo. Dessa maneira, a literatura produzida no norte de Mato Grosso afirma a pluralidade do contexto sociocultural regional.

Referências

ELIADE, M. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

MARQUES, P. S.; MARQUES, Santiago Villela. **Selvagem.** Cuiabá, MT: Carlini Caniato, 2013.

_____. **Correspondências.** Sinop, MT: Carlini & Caniato Editorial, 2012.

_____. **Outro.** Sinop, MT: Edição do Autor, 2008.

_____. **Primeiro.** Sinop: Edição do Autor, 2004.

MELLO, F. A. S. Elementos para uma história da literatura em Mato Grosso. **Polifonia** (UFMT), Cuiabá-MT, v. 6, p. 19-31, 2003.

SILVA, J. V. **A divisão do Estado de Mato Grosso** (uma visão histórica - 1892-1977). Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 1996.

SOUZA, E. A. **Processos de Colonização da Região Norte de Mato Grosso:** construção das práticas culturais. Cáceres-MT: FAESP, 2002.

RONDON, G. A. J.; SILVA, R. R. A cultura mato-grossense em periódicos: A poesia de José de Mesquita. **Revista de Letras Norte@mentos. Estudos Literários,** Sinop, v. 2, n. 3, p. 102-108, jan./jun. 2009.

WALKER, M. T. **Águas de encantação.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2009.

_____. **Pó de serra.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2006.

O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SINOP/MT

Tatiane Almeida AVANSI
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)
Juliana Freitag SCHWEIKART
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade demonstrar os resultados parciais de um projeto de pesquisa que objetiva o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa permeada pelo uso das tecnologias digitais com uma turma de 8º ano do ensino fundamental em uma escola municipal na cidade de Sinop/MT. É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois se desenvolve diretamente em ambiente escolar envolvendo observação e intervenção. Em uma primeira coleta de dados detectou-se o desejo dos alunos em aprenderem a habilidade oral em língua inglesa. Por essa razão a pesquisa foi permeada pela abordagem comunicativa e gêneros textuais orais, bem como o uso de recursos tecnológicos. A base teórica envolve estudiosos como Azzari e Lopes (2013), Schweikart e Santos (2014), Pavanelli, Weber e Rey (2013) e ainda a teoria Sociocultural de Vygotsky. A pesquisa encontra-se em andamento, porém os dados já apresentam informações relevantes sobre o desejo dos alunos em aprender a Língua Inglesa para a comunicação oral.
PALAVRAS-CHAVE: língua inglesa; oralidade; tecnologia.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to show some results of a research project that aims the development of oral ability in English Language through digital technology. It was developed with students of 8th grade of primary school in a municipal public school in Sinop city. This work is an ethnographic qualitative research, because it is developed in a school environment involving observation and interaction in it. First collected data we noticed the students desire to speak in English Language. For this reason the theoretical basis of this research is the Communicative Approach and the oral textual genres as well as the use of some digital technologies. The theoretical basis brings names as Azzari and Lopes (2013), Schweikart and Santos (2014), Pavanelli; Weber e Rey (2013) and also the Vygotskyan Sociocultural Theory. This research is still in progress but we can already draw some relevant results as the students desire to learn how to speak in English Language, they want to talk in English because they do not have it.
KEYWORDS: English language; orality; technologies.

1 Introdução

O ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tem sido alvo de pesquisas constantes, e os resultados por vezes confirmam os já existentes ou apresentam novas questões. Assim, é possível perceber que não há um esgotamento de possibilidades a serem ainda investigadas nessa área. Por isso o presente artigo objetiva demonstrar resultados ainda parciais de um projeto de pesquisa para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras que almejou o ensino da língua inglesa para alunos do 8º ano de uma escola pública na cidade de Sinop/MT por meio de recursos tecnológicos digitais e que principalmente privilegiou a produção oral.

Em meu processo de formação inicial no curso de Letras participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no Subprojeto de Língua Inglesa e, através de um processo de observação e monitoria de turmas do Ensino Fundamental e

Médio, junto aos professores regentes de sala, foi possível perceber o desejo dos alunos em aprenderem a língua inglesa para comunicação. Eles desejavam falar, o que não se fazia muito nas aulas, pois aparentemente os professores privilegiavam textos escritos e atividades de tradução. Essas atividades têm sua importância relevante ao todo de uma língua estrangeira, mas também os gêneros textuais orais contribuem para a aprendizagem e uso desta. Dessa forma, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE):

> A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

Nas aulas de Língua Estrangeira, então, os alunos devem ser oportunizados com atividades comunicativas, pois é através destas que os alunos poderão se comunicar com outras pessoas por meio de outra língua. O aluno conhece outras culturas, pode ter acesso a informações disponibilizadas em outras línguas, tanto de forma escrita quanto oral. O que já vem sendo enfatizado nos parâmetros curriculares como citado acima.

Baseado nesses fatos, houve um primeiro processo de investigação baseado na minha observação. Elaboramos um questionário para detectar se realmente os alunos queriam aprender a habilidade oral ou não; de que forma isso poderia se dar e se havia também interesse pelas tecnologias digitais, aspecto muitas vezes deixado de lado por muitos profissionais da educação. O resultado observado e analisado nos questionários veio confirmar a hipótese inicial, os alunos, de forma quase unânime, queriam aprender a falar a língua inglesa. A partir de então, começou-se um processo de estudo e entendimento da Abordagem Comunicativa entre outras teorias que convergiam com esta. Baseamo-nos então em temas como a abordagem comunicativa (CAMERA e UTSUMI, 2013; COSTA, 2014), os gêneros textuais orais (OSIAS, 2010), uso das TICs, (SOARES 2002; SCHWEIKART e SANTOS 2014; AZZARI e LOPES, 2013) e ensino de língua inglesa.

O artigo é apresentado aqui a partir dos pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa e as ações desta, seguindo-se das metodologias utilizadas para seu desenvolvimento e finalizado com a apresentação dos resultados, parciais até o momento, porém, já de grande contribuição para a área do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, e espera-se até o final das análises, informações mais enriquecedoras.

2 Pressupostos teóricos

Hoje o ensino de pelo menos uma língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil é algo obrigatório e de extrema importância, pois vivemos em um mundo de várias culturas e várias línguas, A comunicação entre vários povos ocorre pela linguagem, e dominar mais de uma língua estrangeira nos ajuda muito nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. O PCN de Língua Estrangeira (1998) já nos afirma isso quando a justificativa para o ensino de uma LE nas escolas é a função que exerce na sociedade, ou seja, saber uma língua estrangeira é importante além da comunicação para o aprendizado, pois muitas informações sociais, culturais, politicas são encontradas em outras línguas.

Schweikart e Santos (2014, p. 225) também nos afirmam essas questões quando dizem:

> Em se tratando de formação mais completa do ser humano, num mundo globalizado e em contexto desafiador, o conhecimento de uma língua estrangeira (LE), pode proporcionar ao individuo condições de sair dos espaços que o margeiam em direção a novos conhecimentos, como culturais, econômicos, políticos, tornando-se mais consciente de si e de seu entorno.

Para que os alunos então possam fazer parte desse mundo globalizado, a escola deve proporcionar o ensino de LE de forma comunicativa, desenvolver também a habilidade oral. Vygotsky tem a visão de que a "fala tem como função a comunicação, além de funcionar como um meio de compartilhar nossos pensamentos e experiências a outras pessoas" (COSTA, 2014, p. 178). Entende-se então que a fala torna-se elemento primordial para a comunicação. Falando em comunicação não podemos deixar de falar sobre a Abordagem Comunicativa que visa através de várias atividades que envolvem a habilidade oral a total comunicação dos alunos, com isso espera-se que os alunos se sintam seguros para utilizar a Língua Inglesa para expressar opiniões, sentimentos, pensamentos e etc. (CAMERA e UTSUMI, 2013).

A abordagem comunicativa trabalha com situações reais de uso da língua, O professor leva para os alunos elementos do cotidiano deles, que vivenciam a todo o momento, como ir ao supermercado, encontrar alguém na rua, conversar com os amigos no ambiente escolar, entre outros. Juntamente ao desejo de falar dos alunos vem uma exigência social do uso das tecnologias, pois eles sabem usar e querem que os professores utilizem este mecanismo nas aulas.

As Tecnologias de Informação (TICs) estão cada vez mais presentes no espaço escolar. Percebemos que a sociedade está se adaptando facilmente a essas tecnologias e que os estudantes estão bem ligados a esse meio de comunicação. Sendo assim a escola que é o espaço em que os alunos passam maior parte do tempo não pode deixar de utilizar esse mecanismo em suas aulas não só por ser algo diferente aos alunos, mas por ser tratar de algo que eles precisam conhecer como ferramenta de estudo de leitura e escrita, de relacionamentos sociais e etc. Segundo Pavanelli, Weber e Rey (2013, p. 214 *apud* Soares 2002, p. 146):

> Com a integração das novas tecnologias nas relações de comunicação da sociedade moderna, os estudantes passam também a utilizar sites e redes sociais em suas relações interpessoais, construindo um novo espaço de diálogo e interação que é obviamente entendido à escola, pois hoje estamos vivendo a inserção na sociedade, de "novas e incipientes modalidades práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a internet".

Como estamos abordando as ferramentas de comunicação não poderíamos deixar de trazer a essa discussão os gêneros textuais que como podemos perceber é o meio pelo qual é organizada e ordenada a transmissão de ideias, pensamentos, sentimentos e etc. Estamos acostumados com os gêneros textuais escritos como biografias, crônicas, cartas e etc. Porém como estamos tratando da comunicação oral precisamos entender um pouco sobre gêneros textuais orais.

Poucos são os estudos sobre os gêneros textuais orais de uma língua estrangeira em ambiente educacional público, pois o que mais se usa na escola são gêneros relacionados à escrita, isso não significa que os gêneros orais não sejam importantes, mas sim que são pouco trabalhados. Segundo Osias (2010, p. 9), o ensino da língua oral ocupa pouco espaço nas escolas, o que é, de certa forma, contraditório, uma vez que, antes mesmo de aprendermos a ler e a escrever, já falamos.

Os gêneros textuais orais servem para a comunicação oral de maneira formal, uma entrevista, um discurso pode ser considerado um gênero oral, pois utiliza a fala com maior foco do que a escrita, e quando pensamos em alguma Língua Estrangeira o primeiro desejo é saber falar e entender o que o outro fala.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 174) entendem os gêneros textuais orais como:

> Os gêneros orais [...] são instrumentos – ou melhor, megainstrumentos, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único – que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é, sobretudo, o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, [...] exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo etc. [...] e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido lato do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.).

Dessa forma é possível perceber a amplitude de possibilidades de abordagem oral que é possível desenvolver em sala de aula de língua estrangeira, desenvolvendo no aluno ainda sua capacidade de argumentação de exposição de pensamentos e ainda há a possibilidade de se fazer uso das diferenças culturais em relação à comunicação oral de outra cultura e relacionar com a língua materna do nosso aluno, o português do Brasil.

3 As escolhas das ações

Como dito no primeiro Capítulo deste artigo, a pesquisa foi realizada em uma escola no munícipio de Sinop/MT com alunos do 8º ano do ensino fundamental com aproximadamente 25 alunos. A realização da pesquisa contou com três etapas: aplicação de questionário, estudo bibliográfico e aplicação de aulas.

Primeiramente foi feito um questionário com objetivo de levantar o conhecimento e concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental em relação à prática oral da língua inglesa e o uso das tecnologias. A escolha da turma se deu pelo meu interesse durante as aulas em que participava, no programa PIBID de Língua Inglesa; observando os alunos percebi a vontade que tinham de falar algumas coisas em inglês e sempre perguntavam como se dizia uma coisa, como se dizia outra.

A segunda etapa envolveu um estudo bibliográfico sobre o desenvolvimento da habilidade oral e uso das TICs para o embasamento da pesquisa; a terceira etapa é a aplicação das aulas.

A terceira etapa foi elaborar aulas que suprissem a necessidade dos alunos de saberem se comunicar através da Língua Inglesa. Elaboramos uma sequência didática que tem a duração de 10 horas aulas, sendo duas aulas por semana.

Para o começo das atividades com a turma, criamos um cronograma das aulas que foi apresentado aos alunos para que sempre soubessem o que estavam fazendo. Primeiramente criamos um cartaz com regras em inglês para os alunos terem mais um tipo de contato com a língua e também para servir de contrato para o bom andamento das aulas. Escolhemos para o processo das aulas dois gêneros textuais: a biografia e a entrevista. Inicialmente havia a proposta de trabalharmos a biografia de forma oral, porém durante as aulas trabalhamos mais com a entrevista. Os alunos despertaram interesse nesse gênero; a entrevista também pode ser considerada um gênero oral, e se tornou mais fácil de trabalhar do que a biografia. A

atividade ainda está em andamento e os alunos apresentarão a entrevista de forma oral e teatral, encerrando todo o processo em uma biografia oral dos colegas.

Apresento em seguida a análise dos dados coletados até o momento, estando a pesquisa na fase de aplicação de aulas entrando nas etapas de finalização.

4 Análise de dados

Para este artigo apresento a análise feita do questionário antes de iniciar a pesquisa, onde temos os anseios dos alunos em relação à aprendizagem de Língua Inglesa. Trataremos aqui as informações analisadas como anseios por entender que são desejos dos alunos em relação à aprendizagem da referida língua e porque nosso objetivo era investigar o que os alunos gostariam de ver e aprender nas aulas de inglês.

Foram 18 os questionários respondidos, e destes, traremos aqui excertos que representem as informações encontradas nas questões que especificamente trataram dos desejos de aprendizagem do aluno em relação a LI. Os excertos foram transcritos seguindo a rigorosidade das respostas das crianças. Os alunos serão denominados A1, A2, A3 e assim consecutivamente, onde a letra A refere-se ao aluno e a numeração a ordem dos mesmos.

Na análise do questionário (em Anexo) somamos as respostas que se assemelhavam, e apresentaremos os tópicos que mais se destacaram: A) importante é aprender a falar; B) inglês é legal e é para a comunicação, C) aprender inglês através das tecnologias digitais é mais divertido.

Uma das questões mais significativas para a início de análise foi a pergunta quatro, que questiona o que os alunos querem aprender. Veja no quadro abaixo os resultados:

Questão 4	**O que você gostaria de aprender na língua inglesa e por quê?**
2 alunos	Dizem não querer aprender nada.
1 aluno	Especificou dizendo querer aprender sobre os países falantes da língua inglesa.
13 alunos	Querem aprender a falar inglês fluentemente ou saber se comunicar em inglês com outras pessoas.
2 alunos	Querem aprender a cantar músicas em inglês.
Conclusão	Dos 18 alunos 15 deixam evidente querer aprender inglês para a comunicação, saber dialogar, conversar.

Quadro 1 – análise das respostas da questão 4.

Esse primeiro quadro nos levou a identificar o desejo que os alunos têm de falar em inglês, e juntamente com respostas de outras questões, que não trouxemos aqui por questões de limitação de espaço, identificamos o primeiro anseio dos alunos: "Importante é aprender a falar". Trouxemos aqui alguns exemplos de respostas dos alunos relacionadas ao quadro acima:

Excerto 1 – questão 4.
A2 - Aprender a falar em inglês.
A4 - Aprender inglês fluente.
A5 - Eu gostaria de aprender a falar inglês.
A6 - Falar com as pessoas em inglês.
A16 - A falar em inglês.

Aqui é possível ver bem declarado o desejo desses alunos em falar inglês, e é provável que esse anseio também venha da falta de desenvolvimento da habilidade oral em sala de aula. Eles sabem que é importante o inglês e querem falar usando essa língua, ou seja, necessita-se de mais atividades orais na língua alvo.

A seguir apresentamos outro quadro, seguido de um excerto para também exemplificar as nossas conclusões, mas agora das questões 5, 6 e 7, relacionadas ao segundo anseio: "Inglês é legal e é para comunicação", aqui eles relatam que a comunicação oral em inglês é legal:

Questão 5, 6 e 7	**Sobre nível de importância de aprender a língua inglesa**
Todos	Dizem ser importante saber falar inglês para viajar a outros países e relatam a vontade de saber se comunicar com outras pessoas através dessa língua e que não é dada ênfase à habilidade oral.
Conclusão	Percebe-se que os alunos não utilizam muito atividades de comunicação em aula e já consideram importante aprender uma segunda língua para comunicação.

Quadro 2 – análise das respostas das questões 5, 6 e 7.

Um excerto que apresentamos aqui também, reforçando as informações encontradas nas questões apresentadas no quadro 2, acima, refere-se à questão 1, onde os alunos indicam se gostam de inglês e o porquê:

> Excerto 2 – questão 1.
> A2 - Eu gosto porque a gente pode se comunicar com várias pessoas.
> A3 - Eu gosto porque é legal de aprender.
> A10 - Eu gosto porque se a gente for pra outro lugar sabe fala outra língua.
> A7- Gosto porque é uma matéria legal, massa de aprender...
> A12 - Eu gosto porque é bom aprender é divertido e quando você for pra outro país tem que saber falar inglês para poder se comunicar com outras pessoas

Percebe-se que os alunos gostam da língua inglesa, pois acha divertido, mas também por existir a possibilidade de se comunicar com várias pessoas, mais uma vez deixando explícito o desejo de falar em inglês. A visão dos alunos é de que aprender a língua inglesa é algo para o futuro e tem ciência que ela é a língua mais utilizada no mundo para a comunicação quando dizem existir a possibilidade de comunicação com várias pessoas.

Notamos ainda opiniões dos alunos em relação às tecnologias, que demonstram que os alunos acreditam que aprender utilizando alguma tecnologia digital é mais fácil e divertido. Podemos observar no quadro e nos excertos logo abaixo:

Questão 11	**Sobre o uso das tecnologias, o que você acha que devem ser usados como recursos para as aulas de inglês, por quê?**
17 alunos	Dos 18, 17 alunos querem que seja usado o computador ou notebook pra aprender inglês e também querem ouvir músicas, a justificativa é que aprender por meio desses recursos é mais divertido.

1 aluno	Para esse aluno as aulas estão boas do jeito que são, para ele não faz diferença se usar a tecnologia ou não, apesar de utilizá-la em casa, pois possui computador e utiliza para traduzir as tarefas de inglês.
Conclusão	Os alunos gostam de usar o computador e acham mais fácil aprender utilizando-o além de torrnar a aula mais prazerosa despertando o interesse do aluno em aprender a Língua Inglesa.

Excerto 3 – questão 11.
A1 - Computador porque é mais prático.
A13 - Computador porque é melhor.
A10 - Cada um ter um notebook e celular, mais fácil e mais divertido.
A4 - Rádios para auxiliar na prática do inglês, computador para ver vídeos de conversação, celular, músicas e etc.
A17 - Notebook, celular... Mais fácil de mexer.

Esses excertos apresentam uma característica imediatista do aluno e de um desejo de ludicidade nas atividades quando dizem "mais prático", "mais fácil e mais divertido", "mais fácil de mexer", o que nos leva a inferir que esse aluno anseia por aulas diferenciadas e mais práticas e talvez com resultados até mais imediatos, ao mesmo tempo em que não dispensam a ideia de diversão nas aulas, ou seja, que elas sejam divertidas, saindo do aspecto das características de aulas tradicionais.

Com essas análises iniciais percebemos que os alunos precisam ser ouvidos, e nós professores precisamos nos adequar aos seus anseios, pois como não dar ouvidos a um aluno que diz que gosta de inglês porque pode se comunicar com várias pessoas (Excerto 2 – A2), ou outro que expressa que quer aprender inglês fluente (Excerto 1 – A4), que são características do objetivo do ensino dessa língua no currículo escolar. Ou ainda a indicação que se poderia usar computador para ver vídeos de conversação (Excerto 3 – A4), também uma necessidade de adequação e inserção da escola considerando as mudanças sociais constantes. E normalmente, o tarefismo do dia a dia, falta de motivação, ou outros aspectos fazem com que enfrentemos dificuldades com mudanças, ou seja, não saímos de modelos de aulas já enraizadas para atender as novas exigências de um novo modelo de aluno.

5 Considerações finais

Levando em conta que vivemos em uma sociedade comunicativa, tecnológica e de relações sociais e culturais cada vez mais frequentes , é necessário que o aluno saiba se comunicar utilizando uma segunda língua, no caso, a língua inglesa, e é necessário que o professor o capacite para isso.

Além disso, essa pesquisa vem demonstrando o interesse dos alunos na aprendizagem da habilidade oral na referida língua, e trabalhar em prol aos anseios dos alunos pode contribuir para um aumento do interesse destes nas aulas, ou seja, ao pararmos para ouvir o que os alunos querem na escola ou em uma determinada disciplina, podemos elaborar aulas que vão ao encontro de seus desejos despertando seu interesse.

O trabalho com gêneros textuais orais e o uso do recurso tecnológico é de grande valia no ensino de uma segunda língua quando tratamos de habilidade oral, pois permite uma variedade de formas de uso da língua, fazendo com que o aluno perceba suas potencialidades comunicativas, as possibilidades de se expressar e de interagir com o meio.

Referências

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. **Interatividade e Tecnologia**. In: NETO, Adolfo Tanzi, Rojo Roxane Helena R (Orgs.). **Escola Conectado: Os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMERA, Marluce Maria Clemente. UTSUMI Dra. Miriam Cardoso. **A abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa com crianças de escola pública. Disponível no link** http://www.icmc.usp.br/~mutsumi/publicacoes/01.pdf (Acesso em 26/06/2105)

SANTOS, Daniele Castro de Jesus; SOUZA, Elba Santana de; SOUZA, Samylle Bomfim. Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/língua inglesa: um estudo de caso. **Entrepalavras,** Fortaleza - ano 2, v. 2, n. 1, p. 135-154, jan/jul 2012.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J**. Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHWEIKART, Juliana Freitag. SANTOS; Leandra Ines Seganfredo. Oficinas de Língua Inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio – Revista de Letras,** Vitória da Conquista, v.6, n. 2, p. 223-251, jul./dez. 2014.

COSTA, Laíne Roberta Stefanelli. **Interação no processo de Ensino-Aprendizagem por meio de atividades comunicativas**. In: SILVA Agnaldo Rodrigues da; RENZO Ana Maria Di (Orgs.). **Linguagens, educação e tecnologias: o exercício docente nas praticas interdisciplinares.** Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2014.

PAVANELLI, Élidi Preciliana; WEBER, Márcia; REY, Ketheley Leite Freire. A utilização de blogs como estratégia para o ensino-aprendizagem de línguas. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OSIAS, Juliene Paiva de Araújo. Gêneros Orais como objeto de Ensino. **Revista Eletrônica temática,** Ano VI, n. 08, agosto de 2010.

VIGOTSKI, L.S **Pensamento e Linguagem**. Traduação: Jefferson Luiz Camargo. 2.º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexo

QUESTIONÁRIO (Antes da pesquisa)

Este questionário tem por objetivo coletar informações acerca da visão dos alunos do 8º ano do ensino fundamental sobre o ensino de língua inglesa ofertada a eles. As informações aqui expostas serão usadas estritamente para fins de pesquisa e os nomes dos alunos não serão divulgados.
Nome: _____
Série: _____
Data: ____/_____/_____

1. Você gosta de inglês?
   Sim ( ) Não ( )

1. Por que você gosta ou não gosta de inglês? Explique.

2. O que você acha que aprendeu de língua inglesa nos anos anteriores?

3. Você sabe falar algo em inglês, tipo, cumprimentos e expressões básicas como, "qual é seu nome", "de onde você vem".... e etc? Ex: What's your name? Where are you from? How old are you? Good Morning! You'reWelcome!

4. O que você gostaria de aprender na língua inglesa? Por quê?

5. Você acha importante saber falar inglês? Por quê?

6. Enumere em ordem de importância qual a principal habilidade em língua inglesa que você gostaria de saber mais:
   ( )Falar
   ( )Ler
   ( ) Escrever
   ( ) Ouvir
   ( ) Outros _____

7. Algumas dessas habilidades já foram trabalhadas durante suas aulas de inglês?

8. O que é tecnologia para você?

9. Sobre o uso das tecnologias, quais recursos tecnológicos você sabe usar?

10. Você tem computador em casa? Para que você usa o computador?

11. Sobre o uso das tecnologias, o que você acha que devem ser usados como recursos para as aulas de inglês, por quê?

12. O que você espera das aulas de inglês nas próximas aulas que serão comigo?

O ENSINO DISCURSIVO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Antonio José da SILVA
Lourdes Serafim da SILVA
Joelma Aparecida BRESSANIN
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres/PPGL)

RESUMO: Nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre as concepções de gramática nas propostas de exercícios gramaticais no livro didático de Língua Portuguesa "Coleção Viver, Aprender". Discutiremos o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Queremos compreender em que medida os exercícios de análise linguística, abordados nesse livro, vincula-se à realidade do aluno. Tomando como base teórica a História das Ideias Linguísticas articulada à Análise do Discurso de linha francesa. Descreveremos as condições de produção dos exercícios gramaticais no livro didático e o discurso que produz efeitos de sentidos para os sujeitos e para a história das políticas de currículos no ensino da língua. Cabe observar que o Ministério da Educação, através de leis, pareceres, normativas, resoluções, passa a oferecer o primeiro livro didático para a EJA, Ensino Médio, através do Programa Nacional do Livro Didático, com o argumento de contribuir para a formação dos cidadãos e minimizar as distorções entre as modalidades de ensino. Em nossa reflexão, observamos que os conteúdos de gramática precisam ser redimensionados levando em conta o perfil dos alunos da EJA. Também ressaltamos a necessidade de o professor entender as diferentes concepções de gramática, para que possam desenvolver, assim, um trabalho que não se paute em exercícios mecânicos, ou seja, aqueles que tomam a repetição de modelos como parâmetros, mas sim em práticas de linguagem que sejam mais significativas para os alunos e considerar as condições de produção (exterioridade, processo histórico-social) como constitutivas do discurso.
PALAVRAS-CHAVE: EJA; livro didático; gramática.

ABSTRACT: Our goal in this paper is to discuss the grammar concepts in proposals for grammar exercises in the textbook of Portuguese Language *Collection Living, Learning*. We discuss the grammar teaching in Portuguese classes of high school, in the form of Youth and Adult Education (EJA). We want to understand to what extent the exercise of linguistic analysis, covered in this book, is linked to the student's reality, taking as theoretical basis the History of Ideas articulated Linguistic Analysis of the French Discourse. We describe the grammar exercises of production conditions in the textbook and the discourse that takes effect directions for the subjects and for the history of curriculum policies in language teaching. It should be noted that the Education Board, through laws, opinions, regulations, resolutions, now offers the first textbook for adult education, high school, through the National Textbook Program, on the grounds that contribute to the formation of citizens and minimize distortions between modes of education. In our analysis, we found that the grammar contents need to be resized taking into account the profile of adult education students. We also stress the need for the teacher to understand the different grammar concepts so that they can develop, so a job that not be guided in mechanical exercises, that is, those who take the repetition models as parameters, but in language practices that are more meaningful to students and consider the production conditions (external, historical and social process) as constitutive of the speech.
KEYWORDS: EJA; textbook; grammar.

O ensino da gramática da língua portuguesa vem sendo objeto de discussão desde o ingresso da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, há mais de três décadas.

O Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) este ensino exige-se uma reflexão a partir da realidade e das necessidades dos alunos, pois a maioria dos alunos da EJA esteve por anos sem frequentar a escola, e o perfil deles apresenta graus diferenciados de desenvolvimento cognitivo, cultural, afetivo e social.

Neste modelo, a vontade de aprender dos adultos os motiva e os coloca com disposição a iniciar um processo de aprendizagem. Daí a importância de se trabalhar por meio de conteúdo significativos, ou seja, que os leve a compreender a sua utilidade para resolver os problemas reais da vida pessoal e profissional, com uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na vida cotidiana. Este modelo de educação nos leva a entendê-lo como um estudo centrado nos sujeitos e não no conteúdo.

Desta forma este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de gramática no Ensino Médio na EJA, apresentando análise discursiva de exercícios do livro didático de Língua Portuguesa "Coleção Viver, Aprender". Esta coleção é a primeira a ser produzida para o Ensino Médio, 2014 a 2016, e distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Vale destacar que, geralmente, os livros didáticos têm uma duração de três anos.

Filiamo-nos à História das Ideias Linguísticas articulada com a análise de Discurso de linha francesa, que desloca a noção de transparência e opacidade para compreender a língua, a história e o sujeito e nos permite reconstruir a história dos sentidos do saber sobre a língua. Nessa direção, mobilizaremos o nosso objeto de pesquisa para verificarmos as condições de produção da gramática nos exercícios do livro didático e o discurso que produz efeitos de sentidos para os sujeitos e para a história das políticas de currículos no ensino da língua.

O conceito de gramática vem desde a antiguidade, com Platão e Aristóteles. Para eles, falar bem era saber falar corretamente. Daí a valorização do erro vir desde a filosofia e política. Para os sofistas a língua era uma propriedade do indivíduo, falar era ser livre, por isso se valorizava a arte de discursar. Para Platão, o discurso coincidia com o ser e não ser dos indivíduos enquanto sujeitos, e que essas discussões, além de abrir um espaço para o discurso científico, também o faz sobre o homem e o mundo.

Segundo Dias (2007), o pesquisador francês Auroux (1992) aborda os aspectos relativos ao nascimento das disciplinas consagradas à linguagem, mais especificamente a gramática. Auroux (apud DIAS, 2007, p. 141-2), afirma que

> a gramatização transformou de maneira significativa a estrutura, desenvolvimento e sistemas de organização da comunicação entre os homens, proporcionando ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta.

A gramática é desse modo um meio de legitimação da língua. O ensino gramatical nos moldes do ensino de Portugal legitima a língua falada naquele país, pois a língua brasileira é carregada dos aspectos culturais, históricos e sociais do Brasil. Ao trazer textos de autores consagrados de Portugal, a gramática, tal qual o livro didático, traz a ideologia de pureza da língua do país colonizador.

Nesta perspectiva, Orlandi (2009) chama a atenção para a descolonização linguística

> ...face à relação norma, funcione a ideologia, aqui e lá. Sobretudo nas escolas, produzindo o imaginário da preservação da pureza da língua. E, na ambiguidade da memória, em que ressoam ecos da colonização, inclusive professores deslizam para a representação de que a língua verdadeira, pura é a língua portuguesa de Portugal e o brasileiro é um português mal falado. No entanto, insistimos, o Brasil já é um pais

> linguisticamente descolonizado. Embora restem, sempre, os efeitos ideológicos da colonização quando as condições os favorecerem, (ORLANDI, 2009, p. 175).

Assim, o imaginário de pureza da língua é o da memória da língua trazida de Portugal, que alguns autores consideram o ideal para os brasileiros. No que concerne aos materiais didáticos, ainda hoje vemos esse imaginário nas concepções de gramáticas e seu ensino em livros didáticos e, consequentemente, nas atividades a serem trabalhadas com os alunos.

Neste momento, é oportuno trazer para a discussão as concepções de gramática que permeiam os materiais didáticos e as políticas públicas da educação. Historicamente, os estudos de gramática, no Brasil, passa por três concepções a saber: gramática tradicional, gramática descritiva e interacionista.

Para Luft (1996) "A gramática é, primariamente, o sistema de regras segundo as quais se constroem as frases de uma língua". Segundo esse conceito, a gramática sugere que a língua está pronta e traz todas as regras do bem falar e do bem escrever. Vejamos que, neste conceito, apenas a norma culta ou padrão tem relevância. Assim, se uma frase se encaixa ao padrão, ela é considerada "certa", caso contrário é "errada".

A Gramática Tradicional, segundo Possenti (1996, p. 64) é "... um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)".

A gramática tradicional desde sua origem fundamentou-se na competência da língua escrita sobre a falada, isto está claro nos exemplos trazidos para seus conceitos. Esses exemplos são os dos detentores do saber gramatical, os grandes escritores clássicos, poetas e prosadores, visto que a norma gramatical é o dialeto da elite. Assim, os textos que são tomados como pretexto para a fixação de conteúdo metalinguístico são prioritariamente os que circulam neste meio.

O segundo conceito de gramática é aquele que a trata como descrição de uma língua.

Segundo Travaglia (2008, p. 27) a gramática

> é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição gramatical do que não é gramatical. [...] Saber gramática, significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

Nesta concepção, a gramática não tem como objetivo apontar erros, mas distinguir o que é gramatical, como as descrições de usos da língua, que o falante utiliza na construção dos enunciados reais, em dada variedade linguística. Distingue, então, o que atende às regras de funcionamento de uso, do que é não gramatical.

No modelo de gramática gerativa de Chomsky, a língua é algo em funcionamento, e depende da criatividade dos falantes e não só de regras para descrever as línguas humanas. Para Chomsky (apud LYONS, 1987) as regras que determinam a produtividade das línguas humanas têm as propriedades formais que tem, em virtude da estrutura da mente humana.

Assim, o que caracteriza a gramática descritiva é o seu caráter puramente descritivo sem pretensão prescritiva. Em formas como: "ele falô e "ele falou" ou "eles pôs" e "ele pôs" o gramático descritivista não se preocupa em apontar erros, mas se permite seguir além da constatação da existência dessas formas.

Um terceiro conceito de gramática, a gramática internalizada, é entendida como um conjunto de regras que o falante domina (POSSENTI, 1996). Aborda os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de forma que estas sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

Travaglia (2008), afirma que a gramática internalizada é o objeto de estudo da gramática descritiva, pois ela é o conjunto de regras que o falante aprendeu e que lança mão dela ao falar, desta forma uma criança antes da escolarização traz consigo uma gramática da qual tem domínio.

Para Possenti (1996, p. 47-48):

> o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é imitar da forma mais próxima possível, as atividades linguísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler.

A concepção de gramática internalizada é a de um conjunto de regras que o falante muito cedo domina, conseguindo produzir frases coerentes, fazendo com que seja entendido por outros falantes da mesma língua.

Para Perini "A gramática internalizada ou competência linguística internalizada do falante é o próprio 'mecanismo', o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua". *(*apud TRAVAGLIA, 2008). O falante, de acordo com a gramática internalizada, pode falar e construir frases corretamente, pois emprega a língua do se cotidiano.

As três concepções tratadas acima permeiam o livro didático. Em nossa pesquisa observamos que o mesmo apresenta 27 (vinte e sete) ocorrências de atividades envolvendo as classes gramaticais, em sua maioria com exercícios que foram formulados com base no que prescreve a gramática tradicional, ancoradas, desta forma, na primeira concepção de gramática.

Diante destas concepções de gramática as políticas públicas relativas ao ensino de língua portuguesa para o ensino médio traçam o perfil de aprendizagem dos alunos ao final desta etapa da educação básica. Os PCNs (BRASIL, 2002), referindo-se à aprendizagem da Língua Portuguesa, afirmam que se espera que os estudantes concluintes do ensino médio tenham condições de:

> considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (interação, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2002, p. 142-144).

De acordo com esses objetivos, as aulas de língua portuguesa precisam primar pelo ensino da leitura e da escrita da língua materna e levar os sujeitos a atuar efetivamente na sociedade. As condições de produção deste ensino, em seu contexto imediato e em sentido amplo, como propõe Orlandi (2015), levam em consideração as práticas efetivas em sala de aula e o contexto sócio-histórico e ideológico no qual os estudantes do ensino médio estão inseridos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), o trabalho com a gramática deve deixar de ser embasado na ideia de que saber falar ou escrever bem significa decorar regras gramaticais e que existe apenas uma forma correta. Mas como há uma longa tradição do ensino que valoriza a norma culta, a

gramática tradicional, sabemos que esta continua a ter seu espaço garantido no contexto escolar, como pudemos perceber nos conteúdos gramaticais abordados pelos autores do livro didático que ora analisamos.

Desta forma, o trabalho com a gramática aqui proposto e seguindo a tendência das pesquisas em linguísticas sobre o ensino de línguas deve ser baseado na vivência, na experiência do aluno, deixando de ser um ensino mecânico preso às regras. Nesta perspectiva cada enunciação é vista dependendo da suas condições de produção, sujeitos, ideologia e história, um ensino discursivo.

O *corpus* que vamos analisar é o constituído por atividades do livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio na modalidade EJA, observaremos, antecipadamente, as orientações metodológicas, nas quais os autores orientam o professor para o trabalho com o referido manual didático. Antes de analisar os exercícios vamos observar como os autores da coleção fazem a orientação metodológica dos conteúdos.

Ao abordar as concepções dos conhecimentos linguísticos, os autores orientam para uma reflexão sobre a língua e a linguagem que tem um papel importante no desenvolvimento da proficiência linguística do estudante. Nessa direção, os conteúdos gramaticais, ortografia, a variação e a norma linguísticas são abordados como aspectos do processo de leitura e de produção de textos.

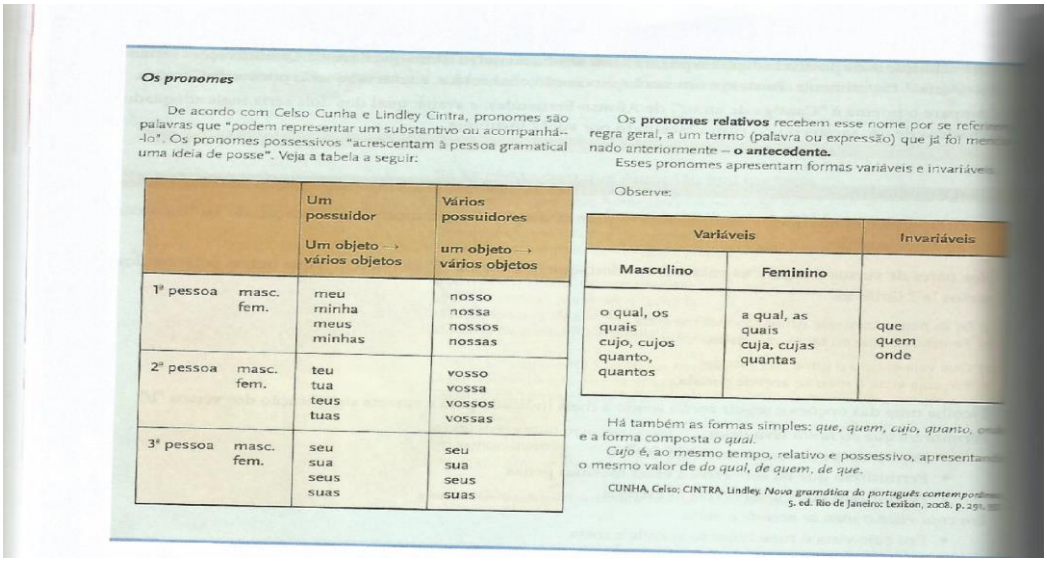
> Ensinar português ao público da EJA começa por explicitar essas fases (e equívocos) por que passou o ensino da língua; requer "etapa de conscientização com o estudante. Um ensino que se pretenda eficaz precisa começar por aí: fazer crescer a autoestima do participante dos processos de comunicação, demonstrando-lhe que os conhecimentos linguísticos que possui são valores e que estão em desenvolvimento. Com base nisso, propor-lhe o contato com as formulações socialmente mais prestigiadas, compreendendo-lhes esse carácter de modo consciente. (p. 10).

Desta forma, para os autores do livro didático, ensinar gramática na escola é parte indissociável do trabalho com a leitura e a escrita, com a orientação para se explicitar o uso da língua, que historicamente passou pela "obrigatoriedade" da erudição à valorização das variantes linguísticas. Ao tratar dos sujeitos da EJA, os autores buscam a aproximação entre a norma culta, a variante de prestígio, ao dizer da importância de elevar a autoestima dos alunos.

Tomamos como estratégias metodológicas empregadas neste artigo os métodos de observação e análise. Vamos analisar o capítulo 8 "Cantar o Amor, Cantar o Feminino" (p. 99), que aborda o gênero literário, poema. Não vamos nos ater à análise literária do texto, mas à análise linguística; a gramática trabalhada nas atividades deste capítulo. O conteúdo trabalhado nesse capítulo 8 (p. 105 - 6) são os pronomes relativos, conforme o quadro teórico e atividades propostas pelos autores, abaixo demonstradas:

Para o desenvolvimento das atividades observamos um número elevado de atividades que envolvem apenas a metalinguagem. São exercícios, em sua maioria, mecânicos, desvinculados da realidade em que os alunos estão ineridos, que servem apenas para a aprendizagem dos conceitos trabalhados.

Abaixo trazemos algumas atividades sugeridas pelos autores para a fixação dos conteúdos trabalhados, seguidas da análise.



Os pronomes

De acordo com Celso Cunha e Lindley Cintra, pronomes são palavras que "podem representar um substantivo ou acompanhá-lo". Os pronomes possessivos "acrescentam à pessoa gramatical uma ideia de posse". Veja a tabela a seguir:

	Um possuidor Um objeto → vários objetos	Vários possuidores um objeto → vários objetos
1ª pessoa masc.	meu minha meus minhas	nosso nossa nossos nossas
1ª pessoa fem.		
2ª pessoa masc.	teu tua teus tuas	vosso vossa vossos vossas
2ª pessoa fem.		
3ª pessoa masc.	seu sua seus suas	seu sua seus suas
3ª pessoa fem.		

Os **pronomes relativos** recebem esse nome por se referir, regra geral, a um termo (palavra ou expressão) que já foi mencionado anteriormente — **o antecedente.**

Esses pronomes apresentam formas variáveis e invariáveis.

Observe:

Variáveis		Invariáveis
Masculino	Feminino	
o qual, os quais cujo, cujos quanto, quantos	a qual, as quais cuja, cujas quantas	que quem onde

Há também as formas simples: *que, quem, cujo, quanto,* e a forma composta *o qual.*

Cujo é, ao mesmo tempo, relativo e possessivo, apresentando o mesmo valor de *do qual, de quem, de que.*

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. p. 295.

5. Consulte o quadro **Os pronomes**, a seguir, para resolver esta e as próximas questões. Os pronomes possessivos indicam que algo ou alguém detém a posse ou propriedade de algo. Essa definição esclarece uma série de significados dos textos. Há ainda outro pronome empregado nesta estrofe que também se relaciona a algum elemento anteriormente mencionado no poema. Observe e compare.

Que veja escuro o lume das estrelas,
Em cuja vista o meu se acende e mata

Que veja escuro o lume das estrelas
Em cujo mirar o meu se acende e mata

a) No segundo par de versos, que palavras foram alteradas, em relação ao primeiro par?
_____

b) Em qual delas alterou-se apenas uma letra?
_____

c) Por que foi necessária essa alteração?
_____

d) "Cujo mirar" se refere ao brilho de quê?
_____

e) "Cuja vista" se refere à vista de quê?
_____

6. Consulte o quadro **Os pronomes** e em seguida:
a) destaque os pronomes possessivos na estrofe a seguir.
b) indique a que se referem as expressões em que os pronomes possessivos aparecem.

Vereis, Senhora, então também mudado
O pensamento e aspereza vossa,
Quando não sirva já sua mudança.

Neste caso, o poema "Se as penas com que Amor tão mal me trata", de Luís Vaz de Camões é usado como pretexto para o trabalho repetitivo com os conteúdos gramaticais. Não

foi observada atividade que propicie a competência linguística do aluno, privilegiando o conhecimento adquirido nas aulas, com trabalho apoiado nos textos lidos e interpretados. A interpretação que houve foram algumas atividades de metalinguagem nas quais os alunos tinham que demonstrar um nível de leitura superficial, tendo que retirar informações do texto, não sendo necessário fazer inferências pessoais.

Nesses exercícios os alunos têm apenas que consultar o quadro, "Os pronomes" extraído da gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra, localizar e destacar nos excertos as formas pronominais para indicar a que se referem tais pronomes.

Observamos que, em toda a obra, a maioria dos exercícios seguem este mesmo formato de estudo da metalinguagem, não dando suporte para um trabalho discursivo com a linguagem.

Considerações finais

Historicamente, o trabalho pedagógico é desvinculado das características de nosso país, passando por uma educação tecnicista com o ensino técnico profissionalizante, aumentando a dualidade entre a educação manual e a educação intelectual. O aluno socialmente incluído estudava para o ingresso na universidade e o aluno socialmente excluído estudava para o trabalho e não tinha acesso ao ensino intelectual.

Podemos dizer que a EJA – Educação de Jovens e Adultos - é concebida hoje como uma modalidade que visa corrigir o déficit de atendimento do ensino fundamental e médio, mas para isso ela deve considerar a historicidade do aluno, seu contexto social e cultural, culminando com uma educação que favoreça a construção/reconstrução destas histórias, sejam elas pessoais ou coletivas.

Ao refletirmos sobre o ensino de gramática nas escolas, percebemos que este ainda é feito com base na gramática tradicional, aquela que dita as normas do bem falar e escrever. Ao trabalhar com exemplos clássicos, nas aulas de gramática, como se fazia na antiguidade, deixa-se de trabalhar a linguagem usual, que faz parte do cotidiano dos alunos, decorre disto o fato de muitos alunos estarem no ensino médio e não saber empregar a gramática que lhes é ensinada desde o seu ingresso no ambiente escolar.

Se temos por objetivo em nossas aulas formar cidadãos que saibam refletir e ser críticos, devemos oportunizar mais de uma forma de expressão e, para isso temos que repensar o que, e como vamos ensinar.

Desta forma, o ensino de gramática pode ser reformulado e desempenhar um papel importante para os alunos, e nem por isso, tal conteúdo precisa ser banido das escolas, como defendem alguns. Mas mostrar ao aluno as várias formas de trabalhar a "essência gramatical", (conteúdos que levem a aquisição dos conceitos da estrutura da língua) para que o aluno não fique preso apenas às regras impostas que não fazem sentido.

A escola deve fazer com que o ensino de gramática não seja visto como transmissão de regras estáticas e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações e motivações.

Parafraseando Perini (1997), precisamos de gramáticas preocupadas com a linguagem atual, com a descrição da língua e não com receitas de como se deve falar e escrever. O que precisamos, então, é de gramáticas que façam sentido e que tenham definições claras, que o aluno entenda o uso de tais definições.

O ensino de gramática deve considerar aspectos sociais, históricos e cognitivos dos alunos. Enfim, deve subordinar-se à aprendizagem, que é (ou deveria ser) seu primordial objetivo.

Diante da insuficiência do antigo modelo descritivo-classificatório, ainda percebemos, através de observação dos conteúdos de gramática, que ainda está muito longe de se dar conta de um ensino interacionista.

Esta reflexão permitiu-nos perceber que os conteúdos de gramática precisam ser redimensionados levando em conta o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e as concepções de gramática, desenvolvendo, assim, um trabalho que propicie a discursividade no processo de aprendizagem. Uma prática de língua que avance para além da análise linguística ou de conteúdo, conforme Orlandi (2015). Que tome a língua posta em funcionamento pelo discurso, com suas marcas, com os processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Com base nesta análise, verificamos que a metodologia adotada no livro didático e repetida nas aulas ainda não atende à concepção de língua opaca, interacionista de gramática como proposta pelos PCNs, pois a mesma trabalha com exercícios mecânicos.

Referências

ALMEIDA, Neide Aparecida. (et al.) **Linguagens e culturas:** linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos. São Paulo: Global, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio**.** Brasília: MEC/Semtec, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de Linguística Geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1997.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo; Vivência. **Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.** UFRN; 1998, p. 113-120.

_____. Novas perspectivas no ensino de gramática na escola: o estatuto do exemplo em questão. In: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (Org.). **Mosaico de linguagem.** Campinas, SP: Pontes/CELLIP, 2006.

_____. A gramática e a compreensão do funcionamento da língua na escola. In: CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas.** RS: Unijuí, 2007.

LUFT, Celso Pedro. **Novo Manual de Língua Portuguesa.** 3. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Globo, 1996.

LYONS, John. **Língua(gem) e linguística uma introdução.** Rio de Janeiro: LTC 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua brasileira e outras histórias -** Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: RG, 2009.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática** São Paulo: Ática. 1997.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos**. Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OFICINA LITERÁRIA: OUTROS OLHARES

Luciane Lucyk BARTMANOVICZ
Marcela Dias Pinto PEREZ,
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: O presente artigo relata o projeto 1ª Oficina Literária: Outros olhares, elaborada durante a realização da disciplina Estágio de Literatura do Curso Licenciatura em Letras da UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, campus de Sinop. No decorrer das aulas de estágio, proporcionou-se a discussão de vários temas, tais como a análise das OCs (Orientações Curriculares) dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), métodos de avaliação, avaliação dos livros didáticos, entre outros. Após a discussão, os acadêmicos foram divididos em seis grupos para a construção das oficinas realizadas na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani. Formaram-se seis oficinas, cada uma contemplando um gênero literário. Com o objetivo de inserir o acadêmico no seu futuro ambiente de trabalho, os estágios de observação e regência possibilitam a compreensão do papel do professor, a oportunidade observar e aplicar o conhecimento teórico adquirido na universidade, relacionando teoria e prática. Dessa forma, buscou-se o modelo oficinas de literatura entendendo que tudo se dá a partir da ideia de que as linguagens literárias são uma permanente conquista dessas imprecisões da razão e da emoção que requerem uma forma capaz de materializá-las; cada texto é uma vertigem de linguagem que se plasma através do corpo a corpo com a matéria verbal e as noções teóricas da função estética. Ao longo das oficinas, cada participante percebeu a razão pela qual uma mensagem verbal, por meio de alguns procedimentos, se torna um texto poético. Tais discussões – balizadas por leituras e análises de textos da tradição literária – foram submetidas a exercícios de produção individual e coletiva, nos quais o aluno é instado a criar/recriar suas próprias soluções.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; oficina de literatura; dificuldade em leitura e escrita.

ABSTRACT: This paper presents the project 1st Literary Workshop: Other looks, carried out during the discipline Literature Stage from Letters of UNEMAT – Mato Grosso State University – *Campus* Sinop. During the training classes it was possible to discuss various topics such as the analysis of CBs (Curriculum Guidelines) of the NCP (National Curriculum Parameters), evaluation methods, evaluation of textbooks, among others. After the discussion, the students were divided into six groups for the construction of workshops held in the State School Professora Edeli Mantovani. They formed six workshops, each one covering a literary genre. In order to enter the academic in their future work environment, the stages of observation and conducting enable understanding of the teacher's role, the opportunity to observe and apply the theoretical knowledge acquired at university, linking theory and practice. Thus, we sought the literature workshops model understanding that it takes from the idea that literary languages are a permanent achievement of those of reason and emotion inaccuracies that require a form able to materialize them; each text is a language that vertigo plasma through the body to the body with the verbal material and theoretical notions of aesthetic function. Throughout the workshop, each participant realizes the reason why a verbal message by means of some procedures, becomes a poetry text. Such discussions – buoyed by readings and text analysis of literary tradition – were subjected to individual production and collective exercise in which the student is asked to create/recreate their own solutions.
KEYWORDS: teacher training; literature workshop; difficulty in reading and writing.

1 Introdução

O presente trabalho é resultado do Estágio de Literatura realizado com os alunos da sétima da fase do curso de Letras que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2015 com atividades teóricas desenvolvidas no espaço da UNEMAT e a regência, em forma de oficinas, na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani.

O caminho percorrido iniciou com seminários teóricos e debates que envolveram alguns desses temas:

- A importância da literatura;
- Letramento literário;
- Formação do leitor;
- Sequência didática;
- Produção textual;
- Avaliação.

2 Formação de professores

Para melhorar a qualidade da educação, conforme registra o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, "Educação: um tesouro a descobrir" é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

É inegável o papel relevante que tem o estágio na formação acadêmica, seja qual for o curso de formação. O estágio, que é a prática da teoria fundamentada ao decorrer do curso para a experiência, nos parece, muitas vezes, ser dissociado dessa prática. Essa prática parece estar separada principalmente quando é referida na formação da área educacional, isto é, a dos professores. A partir dessa perspectiva, podemos começar uma reflexão de um discurso muito disseminado em nossa sociedade de que "na teoria é uma coisa na prática é outra". Encontramos facilmente esse verdadeiro 'senso comum', propagado por muitos professores recém formados, como nos mostra Telles e Osório (1999, p. 31), "Não é raro encontrar recém-formados em cursos de Letras dizendo que a universidade não lhes ensinou a dar aulas." Como podemos notar, na citação de Telles e Osório, os autores, em especial, fazem uma análise do profissional de Letras, que incessantemente, é mais comum nos deparamos, com tal discurso, o que como no curso de pedagogia, por exemplo, esse discurso é menos, propagado, que pode ser justificado, pelo maior período de regência que compõe a grade curricular do curso.

Ainda nessa circunstância, é muito recorrente o desinteresse e falta de comprometimento com o ensino, na qual uma parcela de professores não se importa para as elaborações de planos de aulas a serem ministradas, sobretudo o descrédito por conteúdos a serem aplicados, tendo como única preocupação o dever de simplesmente cumprir com uma lista de conteúdos que são impostos por uma matriz curricular a ser executada ao longo do ano letivo, e que ainda, por muitas vezes, são cobrados pela coordenação da escola. É muito comum professores utilizarem somente o livro didático para as aulas ao longo de um ano letivo inteiro, o que consequentemente, não haverá aulas planejadas e tão pouco, aulas diversificadas, apoiando-se, totalmente ao livro didático. A única preocupação é

simplesmente ministrar as aulas e com o propósito de cumprir com todo o conteúdo que o livro didático dispunha.

Verceze e Silvino (2008, p. 87-88) discorrem sobre a função do livro didático, que deve ser apenas uma ferramenta a mais para as aulas, e, portanto, não deve servir de roteiro para as aulas, "é importante salientar que o livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio ao professor e que por melhor que seja, pode ser ampliado com exercícios e atividades de acordo com a realidade de cada localidade ou clientela a ser atendida". Portanto, além das autoras ressaltarem sobre a função do livro didático, ainda enfatizam sobre outra questão: a da necessidade do professor buscar por outros conteúdos diversificados e que estejam ou que no mínimo se tenha uma proximidade com a realidade e as necessidades do alunado.

Levando em consideração as condições de trabalho e salário, que não servem como justificativas, mas nos levam a analisar as reais condições educacionais atualmente, nos fazem refletir sobre o excerto de Soares (2002, *apud* Verceze e Silvino, 2008, p. 90), "um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar".

Analisando o dever do professor de ensinar não somente os conteúdos que fazem parte de uma matriz curricular, mas também de formar o aluno para a cidadania, o professor deve organizar seu plano de aula de modo que o alunado perceba a importância daquilo que está sendo ensinado, e a relevância daquilo para o seu futuro. Para isto, o professor deve levar de forma respeitável e diligente o ensino da educação, para que obtenha um resultado favorável de seu trabalho, que será refletido na aprendizagem do aluno.

Schmitz, em sua assertiva, nos mostra a necessidade do ato de planejar para resultados,

> Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível (SCHMITZ, 2000, p. 101).

Ainda, o autor supracitado (2000, p. 104) discorre sobre a necessidade do planejamento da aula, para que o professor possa ter uma desenvoltura para conduzir sua aula e assim evitar possíveis imprevistos que podem surgir para qualquer professor, como perguntas inusitadas ou falhas. "Se tiver esse planejamento presente, evitará ser colhido de surpresa por acontecimentos imprevistos. A sua criatividade, a sua intuição torna-se mais aguçada e com mais facilidade percebe novas oportunidades." Em vista disso, vale ressaltar sobre a importância da fundamentação teórica para o planejamento das aulas e a prática em sala de aula. Destacando a necessidade do planejamento bem elaborado para aulas, o qual possibilita ao professor um melhor domínio de conteúdo e, por conseguinte, um controle sobre a sala.

Contudo, cabe ao professor a elaboração dos planejamentos das aulas a fim de conseguir organizar suas aulas com didática organizada e de acordo com a realidade do público de alunos. Esse ato de planejar é fundamental tanto ao professor quanto ao aluno. É atividade mais primordial do trabalho do professor.

Como podemos verificar nas assertivas de Fusari,

> O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si.

> (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...) (FUSARI, 2008, p. 47).

Ainda, segundo Fusari (2008, p. 46-47), a ausência do ato de planejar para o ensino, além de outras dificuldades enfrentadas pelos professores, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Isto é, "aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo". Dessa maneira, planejamento de aula é indispensável para atividade docente, é uma forma de organização e previsão dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Com aulas planejadas, os professores demostrarão uma maior confiança ao ministrar suas aulas e será de grande valia ao aprendizado do aluno.

2.1 Formação de professores de literatura

Tomando, portanto, como critério de identificação não a disciplina, mas sim o objetivo de formar o leitor, temos outra caracterização do professor de literatura. Aqui o professor de literatura é o licenciado em Letras e atua tanto no ensino médio quanto nas séries finais do ensino fundamental e o licenciado em Pedagogia que trabalha na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, além dos professores da educação de jovens e adultos que podem ter formação em Letras ou Pedagogia ou outra formação superior.

> ...as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, tal como se tem, por exemplo, com a linguística aplicada em relação ao ensino de língua. (COSSON, 2006)

3 Importância do ensino de literatura

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004. p. 180).

O ensino de Literatura nas escolas de ensino fundamental e médio é capital para formação do leitor literário, pois é capaz de desenvolver competências necessárias ao entendimento do decoro que existe na essência dos textos literários.

A Literatura está cada dia mais aberta a outras formas de saber e maneiras de como se relacionar com outras artes. A interdisciplinariedade é foco de grande discussão e a pluralidade segue uma só via: o aumento do conhecimento. O não delimitar fronteiras permite que os objetos de discussão sejam desterritorializados e, desta maneira, localizando-se em espaços não habituais, passam a ser vistos de outra perspectiva, gerando através desta mobilidade, novos espaços de pesquisa e novas possibilidades de estudo.

3.1 Cinema como possibilidade de diálogo com a literatura

Segundo Fantin (2006, p. 144), "o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é o instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história."

Ainda, segundo esta autora, não basta argumentar em favor da importância da presença do cinema na sala de aula. É necessário que se faça toda uma discussão e análise em relação a que filmes escolher, como trabalhá-los, quando e com que propósitos, como também há necessidade de se saber como conduzir uma proposta de trabalho.

De acordo com Silva (2008), quando a linguagem cinematográfica é usada para adaptações literárias, é necessário que se estabeleça a relação entre palavra e imagem ou a relação entre as linguagens, pois essas relações são fundamentais para a inserção e o estudo dessas diferentes linguagens e sua utilização no âmbito escolar. "É neste quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potencializar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico" (RIBEIRO, 2002, *apud*, SILVA, 2008, p. 35).

Desta forma, podemos afirmar que a utilização do cinema na sala de aula é uma grande ferramenta, como o livro didático, mas é preciso saber usá-los. Portanto, vale enfatizar sobre a importância em saber estimular os alunos a uma interpretação que vá além do que está explícito, é necessário saber conduzir o alunado a desenvolver o olhar crítico através de filmes.

3.2 Teatro como possibilidade de diálogo com a Literatura

Tanto as Artes Cênicas como a Literatura Comparada são áreas em constante processo de pesquisa, pensamento e desenvolvimento. É possível fazer teatro de tudo – até uma bula de remédio pode ser a fonte criadora para uma peça teatral. O teatro possui características de criação e adaptação conforme as circunstâncias se apresentam, além de poder ser considerado como um ponto de mediação, de encontro, onde se relacionam outras áreas do saber, antes consideradas distintas, como a Psicanálise e a Filosofia. Novos pensamentos teatrais são considerados a partir de entrelugares produzidos pelo encontro de saberes. A "Antropologia Teatral" desenvolvida por Eugênio Barba é um bom exemplo. O pesquisador teatral, fundador do grupo "Odin Teatret", foi buscar na Antropologia a base para a sua pesquisa cênica. Muitos dos conceitos empregados na Literatura Comparada podem ser relocalizados no teatro. Isto porque se acredita que a Literatura Comparada abrange outras áreas que não somente a Literatura. Retomando o conceito de Mikhail Bakhtin, cujo o texto é um mosaico, resultado das absorções do que se vê e do que se escuta, pode-se calcar este pensamento nas Artes Cênicas. O processo de construção do espetáculo teatral também é um eco das vivências do ator ou do diretor. Os artistas cênicos servem-se de suas experiências para criar o material a ser trabalhado no palco. Desta maneira, como na literatura, o teatro também é uma fonte de absorção do que se vive; a obra teatral e a obra literária são então o resultado da vivência e experiência de seus criadores. O espaço do entrecruzamento da Literatura Comparada e do teatro nesta reflexão buscará ultrapassar as fronteiras tanto disciplinares quanto geográficas, artísticas e subjetivas. A Literatura Comparada configura-se como um meio de investigação, e juntamente com as Artes Cênicas, produzem uma zona limiar. Assim, o limiar é o entrelugar produzido pelos saberes da Literatura Comparada e do teatro, em que, pela interseção, o convergente e o divergente serão desvelados e permitirão novos e proveitosos diálogos para ambas as áreas.

4 Primeira Oficina literária: outros olhares

A partir dessas reflexões sobre a formação de professores de literatura e da importância do ensino de literatura, a I Oficina de Literatura: Outros Olhares surgiu. Uma ideia que tornou-se realidade graças ao apoio do curso de Letras / UNEMAT, da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, mas, principalmente dos alunos da 7ª fase (1º semestre – 2015).

Inicialmente, para a regência da disciplina de Estágio de Literatura, foi proposto a inclusão de Oficinas Literárias estruturadas em diferentes propostas de trabalho, sendo divididas em seis temáticas de trabalhos, como Literatura e Cinema, Mini Conto, Conto, Lendas Urbanas, Cordel e Mitologia com alunos de ensino fundamental e médio.

A proposta de se trabalhar com Oficinas se deve, primeiramente, pelo fato de levar um trabalho diferenciado, oferecendo-lhes a oportunidade de participaram de um ensino da literatura diversificando envolvendo vários contextos e espaços culturais, ou seja, propiciar condições de conhecerem literatura de um modo diferente para que aprendam a vê-la como um meio que pode lhes possibilitar uma leitura de mundo, bem como no processo de formação de um leitor crítico para que consigam estabelecer uma relação mais crítica com o conhecimento e com sua realidade social. A proposta da oficina se dá, também, pelo motivo de se saber que o ensino da literatura nas escolas encontra-se totalmente defasado, perdendo inteiramente a sua verdadeira funcionalidade, e trabalhada de forma errônea, apenas por meio do livro didático, dessa forma, limitando a aprendizagem do aluno somente com textos que o livro didático oferece, deixando de lado, toda uma interpretação aprofundada do texto, além do mais, muitas vezes, o professor trabalha o texto apenas para o estudo da gramática.

Sabendo-se que o ensino da literatura perdeu seu principal papel no processo de ensino-aprendizagem, e o que se percebe nos dias de hoje na educação, é que a escola trata da literatura como um 'tapa buracos', a ser preenchidos em 'espaços vagos'. No intuito de um trabalho diferenciado, a proposta visou construir um diálogo entre o texto literário e produção cinematográfica, teatro, novas tecnologias, cultura e história na finalidade de estimular os alunos do a se posicionarem criticamente, além de conhecerem os espaços culturais.

Concernente a isso, Azzi (1996) discorre sobre o uso do filme em sala de aula como um extraordinário subsídio para a prática pedagógica do professor,

> Quanto à utilização dos filmes com finalidade pedagógica, não só o professor tem oportunidade de ver o filme mais de uma vez, podendo extrair com mais clareza os conteúdos educativos que deseja enfatizar, como também os alunos podem realizar um trabalho mais aprimorado de pesquisa e descoberta sob a orientação do professor, aproveitando ao máximo a grande riqueza cultural contida na produção cinematográfica (AZZI, 1996, p. 6).

Contudo, se faz necessário, ressaltar a importância do planejamento do professor, para poder trabalhar de forma competente, sem que sirva como 'passa tempo' das aulas de literatura, nem como meio de ocuparem o espaço de tempo que é destinado as suas aulas.

As oficinas foram organizadas aos sábados para alunos do ensino médio e durante a semana, para alunos do ensino fundamental.

Os alunos do curso de Letras se organizaram em grupos de 4 alunos e planejaram suas oficinas tendo como temas trabalhados: contos, cordel, lendas urbanas, cineliteratura, minicontos e mitologia.

A metodologia utilizada, para o planejamento da oficina, foi embasada na proposta de Rildo Cosson em Letramento Literário: Teoria e Prática. A proposta é fundamentada em

sequências didáticas, que consistem na sequência básica e expandida. Especialmente baseada na motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Como início e seguindo a sequência didática, o trabalho propõe uma motivação, conforme Cosson a *motivação* refere-se à preparação do aluno para a leitura do livro, aproveitando de um tema da obra para a realização de uma atividade que servirá como reflexão e preparação do alunado para essa etapa. No segundo momento, passa-se para a introdução. Segundo Cosson (2006), na *introdução* é feito uma breve apresentação do autor e da obra. Utilizar-se-á como exemplo a primeira introdução, a qual a 'entrada é temática, que toma a motivação como eixo'. Após a leitura do conto, passa-se para o quarto momento, a *interpretação.* Esta etapa consiste basicamente na apreensão global da obra, ou seja, deixar que o aluno diga algo a respeito do que leu. Pois, segundo Cosson, os alunos respondem bem essa liberdade de dizer o que pensam sobre a obra lida. Ela deve ser vista por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel (COSSON, 2006, p. 84).

Este momento consiste também na *contextualização,* como afirma Cosson, é o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, na qual podem ser explorados vários contextos. Neste dado momento, os alunos assistem ao filme, e expõe as impressões que tiveram. Em seguida, inicia-se um estudo comparado entre a obra literária estudada e as demais obras juntamente com o meio utilizado para a finalização dos trabalhos.

Nas oficinas realizadas para o ensino médio, aos sábados, foram realizadas apresentações culturais por grupos de teatros convidados, com também apresentações musicais.

5 Considerações finais

Ao concluirmos a 1ª Oficina de literatura: Outros Olhares, percebeu-se a importância do estágio de regência em literatura. A metodologia voltada especificamente para trabalhos com os textos literários proporcionou aos educando um contato diferenciado com a literatura.

Na conclusão de mais esta etapa de estágio de regência, tivemos a certeza de que houve aprendizagem por parte dos estagiários e uma melhora no modo de enxergarem o papel do professor, através de um olhar mais sensível e ao mesmo tempo mais crítico, de perceber que o professor é um elemento essencial que constitui e conduz uma escola e sociedade.

O estágio proporcionou o contato com aluno na posição professor, estreitando o desejo de se tornarem professores, pelo prazer e a satisfação de ensinar e ao mesmo tempo aprender, uma frase que transpõe esse sentimento, está na menção de Cora Carolina "Feliz daquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina".

O estágio de Literatura elaborado através de oficinas foi produtivo e gratificante, pois puderam compreender a seriedade de uma aula bem planejada, que permitiu colocar em prática, apesar de algumas falhas que são imprevisíveis e inevitáveis, mas que não comprometeram o desenvolvimento da regência, pois aplicaram de forma serena e prazerosa, e que foi a contemplação do sucesso da 1° Oficina Literária: Outros Olhares. "As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor" (Rubem Alves).

Enfim, puderam compreender que os objetivos da disciplina de estágio de regência foram atingidos, com satisfação, através da orientação recebida para o desenvolvimento do processo do estágio de regência em Literatura, na qual tiraram dúvidas sobre questões didático-pedagógicas, realizaram leituras e discussões de textos, além da orientação para a

elaboração do planejamento, como também nas orientações recebidas para dúvidas que surgiam ou falhas durante as aulas.

Passar pela regência do estágio é proporcionar e preparar para uma sala de aula, é saber que cobranças sempre haverá, mas que não faltarão conquistas, e que, ao perpassarmos pela trajetória da educação escolar, sempre tenhamos motivação para acreditarmos numa educação melhor.

Referências

CANDIDO, A. **O Estudo analítico do poema**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: Símbolos, Mitos E Arquétipos.** São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. LITERATURA: **Arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLOMER, T. **A Formação do leitor literário**. São Paulo: Global editora, 2003.

_____. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FUSARI, José Cerchi. **O palplanejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 22/06/2015.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio** – Secretaria de educação – Brasília: MEC/SEC, 1998.

RAMOS, D.V. ANDRADE, K. S. PINHO, M. J. **Ensino de língua e literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

SANTOS, J. B.; OLIVEIRA, L. E. **Literatura e ensino**. Alagoas: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2008.

SOUZA, R. J. CORREA, H. T. PAIVA, A. **Literatura e Ensino Médio: acervos, gêneros e práticas.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ZILBERMANN, R. **A leitura e o ensino de literatura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

O PAPEL DA METODOLOGIA SOCIOINTERACIONISTA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Franciele Lidiane PARIZOTTO
Luziano Heverton da Silva MOURA
UNEMAT/Núcleo Pedagógico de Tapurah/Escola Municipal Vinicius de Moraes

RESUMO: As questões que permeiam o espaço da prática pedagógica escolar sempre foram motivo de estudos; as repercussões da gestão de sala de aula e seus resultados na construção das capacidades atitudinais dos alunos também são temas de debates. A instabilidade gerada por substituições consecutivas em uma mesma turma e as consequências advindas dessa ação repercutem consideravelmente na aprendizagem do aluno e aluna. Objetivando refletir sobre tais considerações pretendemos socializar nesse texto o trabalho realizado junto a uma turma do 8º ano do Ensino fundamental de Nove Anos da Escola Municipal Vinicius de Moraes. Para este trabalho adotamos estratégias metodológicas interdisciplinares as quais possibilitassem a interação social e o desenvolvimento da afetividade. A turma passou pela experiência de várias substituições de professores o que contribuiu para que os alunos se tornassem mais agressivos, indisciplinados, faltassem bastante, falassem palavras de baixo calão e não realizassem as atividades propostas, o que acabou afetando a aprendizagem. Adotamos a pesquisa de cunho qualitativo, realizando estudo de caso e fazendo uso da observação participante. Para nortear nossa pesquisa, nos baseamos nos estudos de Wallon (1994), que ressalta a importância do professor como um dos elementos principais e responsável por todo um grupo, mediado o processo ensino e aprendizagem dos alunos, para que eles atuem de forma dialógica na sociedade, percebendo a existência das regras e a importância de respeita-las. Buscamos ainda respaldo teórico nas Orientações Curriculares da Linguagem (2010) as quais destacam a necessidade de que o ensino se dê de forma sócio-interacional. Os resultados apontam que a adoção de estratégias interacionistas como a utilização da dramatização, da construção da capacidade argumentativa propiciaram mudanças significativas no comportamento dos alunos, repercutindo no processo comunicativo dos mesmos, na interação social e na aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: relação professor/aluno; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The issues that permeate the space of the school pedagogical practice were always purposes of study; the impact of classroom management and its results in the construction of students' attitudinal skills are also topics of discussion. The instability generated by successive substitutions in the same class and the resulting consequences count on this action considerably in student learning and student. By aiming to reflect on these considerations we intend to socialize this text the work carried out among a group of 8th grade of elementary education of Nine Years of the Municipal School Vinicius de Moraes. For this work we adopt interdisciplinary methodological strategies which would enable social interaction and the development of affectivity. The class had the experience of several replacements of teachers which helped students to become more aggressive, undisciplined, lacked enough, speak of profanity and did not perform the proposed activities, which ended up affecting learning. We have adopted the qualitative research by conducting case study and making use of participant observation. To guide our research, we rely on studies of Wallon (1994), which underscores the importance of the teacher as a major and responsible for a whole group elements, mediated the teaching and student learning, so that they act in a dialogical way in society, realizing the existence of rules and the importance of respect them.

We seek further theoretical support in the Curriculum Guidelines of Language (2010) which highlights the need for the teaching takes place in a social-interactional way. The results show that the adoption of interactionists strategies such as the use of role play, construction of the argumentative capacity have led significant changes in the behavior of students, reflecting the communicative process thereof, in social interaction and learning.
KEYWORDS: the teacher/student; teaching and learning.

A cada dia que passa nos deparamos com salas de aula lotadas, aonde a indisciplina escolar vem aumentando em índices alarmantes. Deparamo-nos com professores sendo agredidos no seu recinto de trabalho, alunos proferindo palavras chulas entre si e aos seus mestres. Professores cada dia mais despreparados psicologicamente com o desrespeito a si e a sua profissão, onde acabam entrando em depressão e sendo afastados, ou antes, mesmo disso acontecer agredindo alunos ou seus colegas de trabalho e acabando com sua carreira devido ao desgaste físico único desse trabalho.

Com o acesso a mídia e ao mundo digital, enfrentamos a cada dia que passa uma dificuldade ainda maior de entender nossos alunos que parecem estar sempre à frente de nós educadores. Sabem escrever, se comunicam muito bem, são educados em sua maioria, e de repente começam a escrever pela metade, a falar palavras nada educadas, a se agredirem entre si e acabamos por acumular funções. Somos professores, psicólogos a descobrir o que nossos alunos estão enfrentando, passamos por pais onde cabe a nós consolá-los e dar conselhos diversos, uma vez que passamos mais tempo com a maioria de nossos alunos do que seus próprios pais.

Para este trabalho, pegamos na escola municipal do nosso município uma turma em especifico para ser estudada, são alunos do 8º ano do ensino fundamental, conta com 26 alunos e em pesquisa com a coordenação e com a própria sala descobrimos que neste ano passaram por pelo menos oito professores diferentes. Quando entramos na turma, eram alunos agressivos, indisciplinados, faltavam bastante, falavam muito palavrão, não faziam as atividades propostas, o rendimento era muito baixo e percebemos logo de início o quanto a turma foi prejudicada devido à troca de professores, uma vez que em anos anteriores eram considerados a melhor turma para ser trabalhada.

Para nortear nossa pesquisa, nos baseamos nos estudos de Henri Wallon (Série Ideias n. 20. São Paulo: FDE, 1994), que nos mostra que o professor é o elemento principal e responsável por todo um grupo, cabe a ele fazer com que os alunos cumpram as regras, não é ele o único detentor do saber, mas é seu dever nortear para que tudo aconteça de forma espontânea. Os alunos com essa troca de professores constante passaram a questionar e desafiar qualquer um que entrasse em sala de aula, dessa forma, assim que assumimos, foi preciso primeiro mostrar que não estávamos ali para bater de frente e sim trabalhar em conjunto pelo desenvolvimento de todos.

Para Wallon, é preciso muito além de um cérebro para desenvolver intelectualmente, você precisa dar a seu aluno condições para que ele se desenvolva na formação integral; social, intelectual e afetiva. Para ele uma criança não se desenvolve sem um conflito, são esses conflitos que moldam o caráter. É preciso levar em conta as emoções presentes no dia a dia, e dentro da sala de aula elas são inúmeras. Uma criança que passa por problemas em casa encontra maior dificuldade na aprendizagem do que uma que possua uma família bem estruturada, por isso quando começamos a levar em conta não só o desenvolvimento, mas também a emoção dos alunos fomos cativando a turma de maneira com que fossem participando mais das aulas, interagindo conosco e principalmente nos respeitando.

Percebemos entre os alunos um interesse maior a aula quando se tratava de algo que fugisse da rotina de sala de aula, aquela aula tradicional e maçante, por esse motivo, durante uma aula em que falava sobre entrevista e entrevistado, resolvemos levar os alunos para conhecer a rádio e a TV local de nossa cidade, para que pudessem conhecer de perto o funcionamento desses veículos de informação e tirar na prática as dúvidas sobre o tema que estava sendo trabalhado. Nessas visitas os alunos puderam conhecer um pouco sobre a importância de um trabalho em equipe, a organização e planejamento, como a educação para com os outros é fundamental, além de se divertirem bastante. Quando retornamos para a escola, notamos entre os alunos um certo interesse em desenvolver mais o tema, desta forma montamos equipes para que pudessem sozinhos montar um teatro que se referisse a entrevistado e entrevistador.

Com o desenvolvimento do teatro pudemos perceber que o empenho dos alunos valeu a pena, eles se organizaram, montaram o cenário, as falas e papéis para cada personagem, o texto ficou ótimo e com isso facilitou que percebêssemos que os alunos gostavam de escrever, não o que pedíamos anteriormente, mas gostavam de escrever, fizeram um belo teatro mostrando autonomia e organização, no final de tudo conseguimos desenvolver na escola um projeto que pudesse de uma forma mais prazerosa e produtiva trabalhar vários temas do currículo de maneira multidisciplinar, envolvendo assim não só o português, mas juntamente com outros professores utilizamos história, artes e inglês, conseguimos apresentar teatros para toda a escola e com vários temas diferentes.

Os alunos aos poucos foram se soltando, criando mais autonomia, respeito pelos demais, disciplina, e acima de tudo, foram adquirindo mais comprometimento com a educação. Durante o projeto os alunos se aproximaram muito de nós professores e segundo os alunos mesmo, isso se deu devido ao fato de estarmos tentando entendê-los e trata-los com respeito, conseguíamos de maneira divertida e prazerosa fazer com que os alunos se dedicassem aos estudos. Segundo Wallon, a criança responde aquilo que ela recebe, não como resultado de forças externas e sim por uma necessidade dela mesma, como uma forma de se proteger ela devolve exatamente o que está recebendo.

Conforme fomos colocando em prática a nova proposta metodológica, fomos percebendo muitas mudanças, a cada nova aula fazíamos uma avaliação do desempenho da turma, pesquisamos entre os alunos e com as demais turmas e fomos percebendo a transformação. Os alunos ficaram mais calmos, disciplinados e as mudanças foram realmente efetivas. Através de aulas mais dinâmicas, teatro, roda de conversa pudemos observar que a qualidade da turma evoluiu de maneira gritante. Raramente é necessário da intervenção coordenação em outras disciplinas e tampouco da direção como antes era costumeiro, não existem mais reclamações quanto a linguagem usada pelos alunos em relação aos professores, e nos corredores é notável a diferença e estímulo entre eles.

Pensar em uma nova forma pedagógica de ensinar, intervém quase sempre de uma forma positiva. Pensar no aluno antes de tudo não quer dizer que o professor precise fazer somente o que o aluno gosta de fazer, mas pensar em conteúdos do currículo e atividades que envolvam a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa, que para Wallon são os pilares básicos de uma boa educação. Percebemos todos os dias que nossos alunos sentem falta cada vez mais de atenção que lhes é negada em casa, pais que não têm tempo para seus filhos, que chegam ao final do ano retirar o boletim e não conhecem nem a sala em que os filhos estudam e muito menos que são os professores.

Quando passamos a nos importar um pouco com os nossos alunos, mostramos a eles que podem confiar e contar com alguém, que além de professores nos preocupamos como estão, se precisam alguma coisa. Não basta apenas passar o conteúdo aos nossos alunos, eles

precisam muito, além disso, e infelizmente a escola muitas vezes sobrecarregada de desafios não consegue perceber as outras necessidades que nossas crianças trazem de casa. Não falo que precisamos tratar nossos alunos como nossos filhos, ou que precisamos nos envolver a tal ponto de quase fazer parte da família, mas trabalhar de forma com que nossos alunos passem a respeitar seus professores não só no grito, mas também na confiança, faz com que nosso trabalho seja muito mais prazeroso, efetivo e produtivo, não só pra nós para toda a sociedade.

Com a análise deste trabalho e com os estudos de Wallon, pudemos perceber o quanto a interatividade professor/aluno, essa metodologia sociointeracionista, é de fundamental importância nesse processo de ensino aprendizagem. Notamos que ao mostrar interesse pelo pessoal do aluo conseguimos ganhar a confiança deles, e fazer com que eles se abrissem a essa nova proposta de maneira efetiva. Apesar de ter dado muito trabalho, foi imensamente gratificante saber que conseguimos alcançar nosso objetivo, cativar os alunos e de maneira mais criativa desenvolver a aprendizagem de modo realmente efetivo.

Hoje nos deparamos com alunos que demonstram carinho a todo instante, crianças que se apegaram a nossa presença e prestam atenção, ouvem o que falamos o tempo todo. Isso fez com que esses alunos tivessem um ganho muito grande e pudessem se desenvolver tanto intelectual quando emocionalmente. Esses alunos conseguem se expressar perante outras pessoas e ganhar a atenção delas sem usar o grito ou outro meio que usavam para chamar a atenção que lhes era negada.

Referências

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: ED. UFSM, 2000. 136p.

SCHAFFER, Margareth. "O construtivismo-interacionista e as novas intersecções". In: **Anais: I Seminário Internacional da Alfabetização & Educação Cientifica.** Ijuí: UNIJUI, 1993.

GALVÃO. Izabel. Henri Wallon: Uma percepção dialética do desenvolvimento infantil. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 (Educação e conhecimento). 134 p.

http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml
01/07/0011 19:20 Texto Fernando Tadeu Santos

O PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LINGUAGENS NO CEFAPRO DE MATUPÁ: O QUE DIZEM AS VOZES DO PROCESSO EDUCATIVO SOBRE A RELAÇÃO DAS DCN, OC's E AS TEORIAS DAS LINGUAGENS ENQUANTO PRÁTICAS SOCIAIS

Jislaine da LUZ
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

RESUMO: A partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e do lançamento das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso em 2009 e 2010 a ressignificação das práticas pedagógicas começam a ganhar destaque, abordando discussões acerca das bases teóricas e metodológicas comuns para a Educação básica no Brasil e, nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, especificamente aos ciclos de formação Humana. Essas bases desafiam a formação continuada a buscar a compreensão da práxis pedagógica considerando a aplicabilidade significativa em sala de aula. O aspecto fundamental está no (re)pensar das concepções alinhadas à coerência dessas práticas às bases filosóficas que permeiam esses estudos, tendo na teoria de Bakthin um elo com os princípios apresentados na perspectiva do uso social da linguagem,das esferas de comunicação, seus atores, condições de produção e o contexto ideológico envolvido. Esta pesquisa pretende analisar o que dizem as vozes referente à formação continuada em Linguagens no Polo do Cefapro de Matupá neste período, enfocando o desenvolvimento dos alunos em face da diversidade de gêneros discursivos presentes em seu cotidiano, assim como a relação entre os documentos legais que regem o fazer pedagógico nas Escolas Estaduais do Polo do Cefapro de Matupá. A pesquisa envolveu a busca pelo referencial teórico, levantamento de dados do INEP sobre a proficiência em leitura e escrita das escolas do Polo e seu comparativo desde 2009 a 2011. As vozes do processo de ensino-aprendizado evidenciadas até este momento, revelam a desconstrução teórica e (re)planejamento das estratégias de ensino pelos docentes, tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos nas produções orais e escritas e as práticas sociais de linguagens. Percebe-se que há na um caminhar de forma avançada nas práticas de primeiro e segundo ciclo e fragilidades especialmente em implementar um ensino interdisciplinar com gêneros.
PALAVRAS-CHAVE: formação; gêneros; práxis

ABSTRACT: From the new National Curricular Guidelines and the launch of Curriculum Guidelines of Basic Education of Mato Grosso State in 2009 and 2010 the redefinition of teaching practices begin to gain prominence, tackling discussions about the theoretical and methodological bases common for basic education in Brazil and the Curriculum Guidelines of the State of Mato Grosso, specifically the Human training cycles. These bases defy continuing education to seek the understanding of pedagogical praxis considering the significant applicability in the classroom. The key aspect is the (re) think the concepts aligned to the consistency of these practices to the philosophical foundations that underlie these studies, taking Bakhtin's theory a link to the principles presented in the perspective of the social use of language, the communication spheres, its actors , production conditions and ideology context involved. This research aims at examining what the voices say related to continuing education in languages in Polo Cefapro of Matupá this period, focusing on the development of students in the face of the diversity of discursive present genres in their daily lives, as well as the relationship between the legal documents governing the pedagogical practice in the state schools of Polo Cefapro of Matupá. The research involved the search for theoretical reference,

INEP data collection on proficiency in reading and writing schools Polo and its comparative from 2009 to 2011. The voices of the teaching-learning process evidenced so far, reveal the theoretical deconstruction and (re) planning of teaching strategies for teachers, with a view to improving student performance in oral and written production and social practices languages. It is noticed that there is a moderate hike in advanced way in first practice and second cycle and weaknesses especially in implementing an interdisciplinary education with gender.
KEYWORDS: training; genres; práxis.

1 Escola organizada em Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso e o ensino com gêneros na formação continuada em Linguagens no Polo do CEFAPRO de Matupá

Na concepção da organização escolar por meio dos Ciclos de formação Humana, as linguagens aparecem em uma abordagem Bakhtiniana, em concordância com os documentos oficiais brasileiros que orientam o sistema educacional em nosso país, os quais atestam que "a linguagem é um fenômeno sócio-histórico que se manifesta através da interação dos indivíduos por meio de enunciados específicos, essencialmente dialógicos, que ocorrem dentro de esferas sociais específicas" (BAKHTIN, 2006, p. 112).

Dessa forma, a necessidade da constante reflexão do trabalho com o gênero, referente ao seu tratamento metodológico em sala, não só envolve as disciplinas que contemplam a área de Linguagens, como também as demais áreas do conhecimento que "buscam igualmente capacitar o ser humano para o uso dialógico das diferentes manifestações da Linguagem, como forma de construir o sujeito, a realidade e as próprias linguagens" (MATO GROSSO, 2000, p. 112), sendo necessária a escolha de metodologias que levem a vivência e reflexão coletiva sobre as ações desenvolvidas e seu significado nas práticas sociais.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas práticas dos aprendizes". É necessário pensar em estratégias metodológicas dinâmicas e interativas, considerando a proposta de ensino-aprendizagem diferenciada, as quais demonstrem a importância da contextualização sócio-histórica-cultural das propostas, bem como a abordagem interdisciplinar.

Um bom exemplo de uma das oficinas pedagógicas realizadas, a prática pedagógica nomeada "horóscopo do pantanal" aplicada no programa de Formação Continuada Gestar II de Língua Portuguesa, onde, além da exploração das características do gênero (horóscopo), podem ser trabalhados pontos de interdisciplinaridade com os saberes culturais que a diversidade nacional pode proporcionar, podendo relacionar em diversos momentos dessa atividade a leitura e a escrita, assim como a oralidade e os saberes dos povos relacionados à natureza, ao meio, entre outros aspectos, envolvendo áreas além da linguagem, a área de ciências da natureza e humanas no processo de dinamização do leque de capacidades elencadas neste tipo de atividade, assim como a oficina do gênero jornal, executada com os professores em várias formações dentro do período recorte dessa pesquisa, que aborda o trabalho didático de análise dos diversos discursos e contextos, onde em apenas um gênero os professores e os alunos percebem as muitas possibilidades de exploração de outros gêneros presentes e a ampliação da significação desses discursos em usos sociais aplicados em situações reais.

Segundo Authier-Revuz (1982, p. 141), "por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam". Há, nesse sentido, uma ampliação no desenvolvimento crítico da leitura e os olhares resultando, assim, em uma prática de ampliação de significados para o aluno que interage no uso social da língua em diferentes contextos e situações comunicativas, refletida então na necessidade de (re)pensar as

vivências das formações de professores de Linguagens, bem como também a análise dos indicativos referenciados nacionalmente pelos resultados das provas Brasil, provinha Brasil, entre outros, que configuram as vozes do processo educativo, incluindo a aplicação de questionário aos professores que tenham um perfil de continuidade na formação continuada desde o ano de 2009 neste Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica CEFAPRO – Matupá.

As situações levadas para a reflexão também se referem à relação dos professores com o uso das Tecnologias de comunicação e Informação, não só como recurso no âmbito pedagógico, como também pessoal especificamente com os processos de leitura, escrita, manuseio de equipamentos e programas, tendo em vista que o início de um trabalho pedagógico significativo para o aluno também deve ser significativo para o professor e, acima de tudo, este deverá estar seguro em sua prática e na mediação desses saberes, tendo em vista que tanto alunos como os professores pertencem e estão imersos no universo das tecnologias, sendo impossível negar a sua existência nas práticas de sala de aula.

O fundamental é levar condições para que os professores possam compreender a concepção de linguagens que apresentam em alguns dos planos anuais analisados e presente no livro de linguagens das Orientações Curriculares para a Educação Básica de Linguagens para o Estado de Mato Grosso, bem como as diretrizes nacionais, que abordam esferas sociais amplas embasadas na teoria de Bakhtin, as quais possibilitam inúmeras estratégias interdisciplinares em que o aluno e o professor, enquanto sujeitos históricos, dialogam na construção do conhecimento com as diferentes visões presentes em nossa realidade, através da interação com as linguagens de seu tempo, englobando os diversos gêneros com os quais se deparam dentro dessas linguagens diariamente, sendo necessário transformá-los em objetos de ensino-aprendizagem.

2 O (re)pensar das vivências na formação continuada em Linguagens no Polo do CEFAPRO de Matupá

É fundamental para a compreensão do trabalho pedagógico do professor na abordagem dos gêneros discursivo a clareza na concepção de Bakhtin do ensino da língua viva e em constante movimento, antes tratada de maneira fixa e isolada, como verdadeiro código secreto.

De acordo com Weisz e Sanchez, no processo de ensino-aprendizagem com gêneros, o aluno é levado a aprender não só o código, a sistematização da escrita, mas principalmente o que ela significa em sua vida, mesmo que a criança ainda não esteja totalmente imersa na cultura escrita "aprende-se, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas de textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos." (WEISZ e SANCHEZ, 2002, p. 34)

As estratégias metodológicas trabalhadas nas formações a partir de 2009 enfocam a diversidade de textos e discursos, diferentes olhares e ideologias presentes, as leituras possíveis de um objeto em construção social, histórica e cultural, como por exemplo, no trabalho com textos instrucionais através das regras de brincadeiras antigas e atuais, onde há o resgate da participação da família e de outras pessoas do convívio dos alunos, em diferentes formatos como entrevistas, gravações, vídeos e fotos, mesmo que de forma indireta, mas não menos vantajosa.

Como proposta de se trabalhar a intertextualidade com gêneros e a construção do aluno dos sentidos, podemos partir da ideia de uma atividade de momentos de diálogo puro e simples inseridos nos planejamentos das aulas, podendo ser feita uma releitura de atividades

a partir das sugestões dos alunos, sendo que ele (o aluno) é sujeito de ação nessas propostas pedagógicas. Nestas atividades é marcante o diálogo interdisciplinar e a valorização do trabalho do aluno e sua produção social, realizado a partir de uma interação com o objeto de ensino de linguagens, neste caso tomado como uma escolha do gênero e adequação à fase/ciclo de formação e desenvolvimento desse aluno.

Esses exemplos de atividades realizadas na formação continuada de Linguagens no Polo do Cefapro de Matupá resultam em vivências pedagógicas contextualizadas, com a confecção de personagens, vivências teatrais e criação de novos personagens e características, trabalho coletivo e interativo entre docentes e alunos, diálogo constante, movimento em grupos, criação e autoria, convergindo para os objetivos claros esperados nas transposições didáticas apontadas pelos documentos oficiais que embasam as práticas pedagógicas em linguagens analisados nesta pesquisa, utilizados como parâmetros para a escolha de tais oficinas.

Uma das questões mais pertinentes na análise dos planos anuais e nos projetos desenvolvidos nas escolas estaduais pertencentes ao Polo do CEFAPRO de Matupá, evidencia a necessidade de fortalecer o sentimento de pertença que marca a autoria e a relação dos alunos com o ensino em Linguagens e, especialmente com os gêneros discursivos, em produções orais ou escritas, conforme reflexão dos textos avaliados nas edições das OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa), cujos critérios e concepção teórica, segue a mesma linha proposta nos objetivos das formações de Linguagens no polo do Cefapro de Matupá e documentos orientadores nacionais e estaduais vigentes no período desta pesquisa.

Exemplificando novamente uma dessas vivências, podemos citar a construção da oficina de poema-colagem, onde a necessidade de leituras prévias e nos quais os intertextos são predominantes, propõe uma ampliação das leituras de mundo e valorização dos diversos olhares sobre os textos, as condições de produção e o estilo das produções. Essa atividade na formação continuada dos professores faz surgir também a discussão da construção da identidade do aluno-autor, mesmo que seja uma produção realizada a partir do diálogo com outros autores, pois ao final da atividade, surgem produções muitas vezes inusitadas dessa relação com outros autores, licenças-poéticas e novos textos que surpreendem e emocionam quanto ao sentimento de autoria, saindo da mesmice de tentar criar poemas partindo do pensar solitário e, para muitos alunos, sem significado e importância na sua realidade.

Nas atividades propostas nesse percurso formativo em movimento dialético e reflexivo, a presença de jogos pedagógicos que envolvem capacidades interdisciplinares abordadas também nas formações das jornadas formativas Alfabeletrar de Mato Grosso, é forte a presença do lúdico e de atividades coletivas, tendo em vista que se faz necessário aproveitar esse momento para abordarmos aqui as fases do desenvolvimento e a necessidade de interação social, com base nos estudos de Piaget e Vigotsky, apontados também nos documentos orientadores Nacionais (PCN, DCN) e estaduais (OC's) e a coerência dessas atividades à fase em que se encontram os alunos, sua participação e outras adequações aos grupos, sendo necessário o olhar diagnóstico do professor em sua realidade.

3 Considerações finais

Busca-se evidenciar através da análise dessas primeiras vozes que envolvem desde a concepção de linguagens, análise das diretrizes nacionais e estaduais de MT e os planejamentos dessas práticas de Linguagens nas Escolas Estaduais pertencentes ao Polo do CEFAPRO de Matupá, assim como os resultados de proficiência apresentados pelo INEP/IDEB desde 2009 a 2011, a importância formação continuada na ressignificação das práticas

pedagógicas considerando o ensino de Linguagens através dos gêneros e sua adequação interdisciplinar, considerando a organização dos Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso, das fases do desenvolvimento dos alunos e do perfil das estratégias metodológicas sugeridas pelo embasamento teórico das Orientações Curriculares, resultando na práxis consciente, bem como em planejamentos mais contextualizados e significativos, tanto do ponto de vista do trabalho interdisciplinar e coletivo, quanto para o aluno, envolvido em um ambiente de construção de conhecimento dialógico, e não de mera transmissão de saberes didáticos.

Percebe-se também a importância da motivação dos professores ao longo das formações desafiados à mudança a qual lhes exige uma nova postura por estratégias pedagógicas mais significativas em uma compreensão mais humana das concepções relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, não só em linguagens, mas em todas as áreas do conhecimento, sendo que os gêneros do discurso possibilitam esse diálogo atemporal com os conhecimentos necessários à essa formação.

É fato que o grande provocador e movimentador desses saberes é o professor, sendo que as esferas educacionais devem proporcionar momentos e espaços para essa transformação, na qual a formação continuada e o reconhecimento da necessidade coletiva do debate constante sobre a movimentação dos conhecimentos teóricos específicos das áreas, dos métodos e das práticas são os alicerces dessa nova construção, tendo em vista que estamos em processo de ressignificação e compreensão de novos conceitos na tríade Ação x Reflexão x Ação.

Nossa pretensão é que essas vozes sejam instigadoras de novas buscas e posturas diante das propostas educacionais para a formação continuada de professores, não sendo tomadas essas práticas como verdades absolutas, mas como possibilidades a mais de trabalharmos com o ensino de Linguagens de forma ampla e significativo para a vida dos alunos.

As fragilidades evidenciadas especialmente no terceiro ciclo, ainda configuram um fato que precisa ser discutido pela formação continuada no Polo do Cefapro de Matupá, sendo considerado um indicador fundamental para nova etapa de análise, enquanto os primeiros e segundos ciclos mostram a superação parcial de algumas fragilidades, especialmente, nas competências dos eixos de leitura e escrita. Esses dados são mobilizadores para novas estratégias de formação que vão surgindo à medida que a integração da prática com a teoria seja igualmente fortalecida, podendo produzir novos resultados que atendam as expectativas dos professores para os próximos anos.

Entretanto, percebemos que é possível desenvolver ações de formação continuada que escutem as vozes do processo formativo para o ensino de Linguagens onde a produção escrita, leitura e oralidade estão em uma abordagem ampla, levando em consideração o aspecto heterogêneo das linguagens e gêneros discursivos, bem como a organização de um planejamento pedagógico mais abrangente, dinâmico, dialético do ponto de vista da práxis, sendo o resultado de uma construção coletiva e rica aos atores desse processo educacional tão complexo quanto vivo.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s).** Traduzido por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Caderno de Estudos Lingüísticos, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Orgs.). **Subjetividades, Tecnologias e escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá; Defanti, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá, MT: Seduc. 2000.

_____. **Conferência Estadual Ciclos de Formação Humana.** Cuiabá, MT, 2012.

_____. RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT.

_____. Lei n°8.405, de 27 de dezembro de 2005 – D.O. 27.12.05

PIRES, Vera Lúcia. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. **Nonada Letras em Revista.** Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 87-100, 2011.

PALANGANA. Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS. Solange Mary Moreira. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus,** Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

WEISZ; SANCHEZ. Telma, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo. Ática. 2002

NÓVOA, Antônio, 1954 – Formação de Professores e Trabalho Pedagógico – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Sistema Integrado de Bibliotecas Repositório. (Educa. Fora de colecção). http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. pesquisado em 08/09/2015 às 17:26

O ROTACISMO NO FALAR DO ALTO PANTANAL DE CÁCERES

Antonio José da SILVA
Lourdes Serafim da SILVA
Jocineide MACEDO-KARIM
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres/PPGL)

RESUMO: Este artigo discute o fenômeno do rotacismo, causado pela troca do /l/ pelo /r/, no falar dos informantes da comunidade de São Lourenço, no município de Cáceres-MT. O fenômeno que ora descrevemos é uma abordagem do rotacismo a partir de um *corpus* coletado por Macedo-Karim (2012), em sua tese de doutorado, na comunidade São Lourenço, através de entrevistas realizadas num período dividido em duas etapas: dezembro de 2010 e março de 2011. O objetivo desta análise foi entender o processo de constituição do rotacismo na diversidade linguística do português brasileiro, com o suporte teórico da Sociolinguística. O *corpus* foi constituído a partir doze entrevistas realizadas com informantes do sexo masculino e feminino em duas faixas etárias: de 42 anos a 51anos e de 59 anos a 91anos. Como resultado deste estudo, constatamos que o fenômeno do rotacismo é frequente no falar da comunidade em estudo, com ênfase na fala dos informantes com pouco nível de escolarização pertencentes à segunda faixa etária. Este processo ocorre na língua há muito tempo, desde o predomínio do latim.
PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística; rotacismo; variação linguística; comunidade; Cáceres-MT.

ABSTRACT: This paper discusses the rhotacism the phenomenon, caused by the exchange of / l / at / r / in the talk of the informants of the community of São Lourenço in the city of Cáceres-MT. The phenomenon now described is an approach to rhotacism from a *corpus* collected by Macedo-Karim (2012) in his doctoral thesis on São Lourenço community through interviews conducted during a period divided into two stages: December 2010 and March 2011. The objective of this analysis was to understand the rhotacism process of constitution of the linguistic diversity of Brazilian Portuguese, with the theoretical support of Sociolinguistics. The corpus was formed from twelve interviews with male and female respondents into two age groups: 42 to 51 years and 59 years 91anos. As a result of this study we found that the rhotacism the phenomenon is often the talk of the community under study, with an emphasis in the speech of informants with some level of education belonging to the second age group. This process occurs in the language long ago, from the predominance of Latin.
KEYWORDS: sociolinguistic; rhotacism; linguistic variation; community; Cáceres-MT.

1 Introdução

A língua pelo seu caráter dinâmico e heterogêneo está em constante mudança. Essa mudança pode ocorrer em vários subsistemas da língua: na fonética/fonologia, na semântica, no sintático ou no discursivo, levando à variação nas formas de uso. Neste trabalho vamos analisar a ocorrência da variação fonético-fonológico, a troca do /l/ pelo /r/, na fala da comunidade São Lourenço, no município de Cáceres/MT.

O fenômeno que ora descrevemos é uma abordagem do rotacismo a partir de um *corpus* coletado por Macedo-Karim (2012), na comunidade São Lourenço, no município de

Cáceres-MT através de entrevistas realizadas num período dividido em duas etapas: dezembro de 2010 e março de 2011.

O rotacismo é uma variedade linguística que vem desde os primórdios da língua portuguesa. Palavras como Igreja e brando, respectivamente *ecclesia* e *blandus* em latim, nos dão conta de que o rotacismo é bastante antigo e ainda hoje persiste na fala de algumas comunidades.

Segundo Labov (1983) a variação ocorre na fala de uma comunidade, e na fala de uma mesma pessoa, comprovando assim, o caráter heterogêneo da língua, diferentemente da ideia defendida por Saussure, de uma língua pura homogênea, sendo o som da fala, para este autor, uma realização meramente física, sem valor semiótico.

Foi a partir dos estudos de Labov, com a teoria variacionista que houve a ruptura entre a língua e a fala e permitiu novos caminhos nos estudos linguísticos. Labov afirma a inerência nos estudos da variabilidade.

O rotacismo é um fenômeno fonológico que ocorre em muitas línguas pelo mundo. A neutralização /l/ pelo /r/ ocorre pela proximidade do ponto articulatório das duas letras. Seus sons são produzidos com a ponta da língua tocando, respectivamente, os alvéolos dos dentes e o palato.

Este processo pode ocorrer em português em dois contextos diferentes: em coda silábica e o ataque complexo[32] em grupo consonantal. O ataque e a coda silábica são termos relacionados ao conceito de sílaba. O rotacismo ocorre em ataque quando a troca do /l/ pelo /r/ se dá no meio da sílaba como *clara/crara*; e em coda silábica quando ocorre em posição final de sílaba, como em *igual/iguar*.

Conforme Câmara Jr. (2009, p. 40-41) "Nos grupos de líquida como segundo elemento consonântico, há nos dialetos sociais populares o rotacismo do /l/ que o muda em /r/.". Analisaremos, através da teoria variacionista de Labov e do trabalho de Tarallo, a ocorrência deste fenômeno, que apesar de estigmatizado ainda é muito comum.

Sobre o aspecto da estigmatização Marcos Bagno (1999, p. 113), alerta para a necessidade de desmistificar o preconceito que está fortemente enraizado em nossa sociedade:

> [...] temos que combater o preconceito linguístico com as armas de que dispomos. E a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da *mudança de atitude*. (...) recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna parar de acreditar que 'brasileiro não sabe português', que 'português é muito difícil', que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas 'falam tudo errado'.

O autor afirma ainda que é preconceito a crença de que qualquer manifestação linguística que saia do tripé "escola-gramática-dicionário ser considerada 'errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente'." (BAGNO, 1999, p. 37).

Ao contrário as mudanças no português ocorrem pelo seu caráter heterogêneo, e pelas influências de outras línguas, que favorecem a mudança constante. Para os estudos sociolinguísticos, as mudanças ou variantes linguísticas, podem ser observadas optando-se pela análise da fala em células sociais.

[32] O ataque complexo, segundo COSTA (2013, p. 179), é um ambiente silábico restrito no Português Brasileiro constituído por até duas consoantes, podendo o primeiro som consonantal ser uma obstruinte, oclusiva ou fricativa, e o segundo som consonantal ser uma líquida, classe fonológica que tradicionalmente engloba os sons róticos, os sons de 'r', e os sons laterais.

Conforme aponta Tarallo (2007). Entre estas células o autor destaca as variantes socioeconômicas, sexo, idade, região geográfica, ocupação, de uma determinada comunidade.

Dentre as diversas categorias das consoantes: surdas, sonoras, orais ou nasais, oclusivas ou fricativas que são mais bem descritas a partir de seus pontos de articulação, as líquidas são laterais /l/ ou vibrantes /r/ e se distinguem pela característica línguo-alveolar e palatal de ambas.

Diante de tantos casos de variações linguísticas que ocorrem no português brasileiro, o rotacismo fenômeno que consiste na troca do /l/, consoante líquida lateral pelo /r/, líquida vibrante, ou vice-versa é facilmente percebido na fala. Assim, a nossa análise se dará na conversação, por ser essa uma forma dinâmica de uso da língua.

A análise da conversação ganhou notoriedade com a obra de Marcuschi, (1986), definindo a conversação como a única forma de interação de que nunca abdicamos ao longo da vida.

Dionísio (2009, p. 69), afirma que conversar é uma atividade social que desempenhamos desde que começamos a falar. “No dia a dia, estamos conversando com alguém, convidando alguém para conversar, puxando conversa com um outro”.

Segundo Orlandi (2014, p. 87) “A língua – atividade social, que veicula informação, expressa sentimentos, usos concretos, historicamente situados, em espaço particular, na interação de locutores e interlocutores – é considerada como constitutivamente heterogênea, (...).” Através da interação dos interlocutores, a língua é postulada como um fator social, e como tal, ela é variável, pois abrange falantes com características próprias derivadas de aspectos exteriores.

A língua não é algo postulado do qual utilizamos e devolvemos em *seu estojo*, daí conclui-se que a língua não é um simples instrumento, mas é marcada pelas interferências exteriores, como cita Calvet (2002, p. 65) um conjunto de sentimentos, de atitudes dos falantes:

> [...] não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois, [...]. Com efeito existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumentos. [...] as atitudes linguísticas exercem influências sore o comportamento linguístico.

Desta forma, ainda segundo este autor, à sociolinguística interessa o comportamento social dos falantes, a abordagem sociolinguística enriquecerá a compreensão da variação linguística.

> [...] aqui o que interessa a sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar. [...] uns referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valoriza sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso, no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar. (CALVET, 2002, p. 69).

Os padrões de comportamento linguístico de uma comunidade de fala constituem o objeto da Sociolinguística, disciplina que mantém relação entre língua e sociedade. Conforme Tarallo (2007, p. 8), “Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. (...) ‘Variantes linguísticas’ são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”.

2 Análise dos dados

A comunidade São Lourenço é um bairro na cidade de Cáceres-MT[33], localiza-se a aproximadamente 6 quilômetros do centro da cidade, às margens da rodovia BR-070. O nome São Lourenço foi dado em homenagem ao Sr. Lourenço, um dos primeiros habitantes da localidade e muito conhecido por buscar a união entre os moradores, que sempre discordavam por causa da delimitação do espaço. O nome também é uma homenagem ao santo de origem espanhola. Os moradores comemoram o dia de São Lourenço no dia 10 de agosto com rezas e danças típicas.

Os moradores, partícipes nesta pesquisa, utilizam variedade linguística com traços característicos das regiões mais antigas de Mato Grosso e usam o português popular.

Nesta amostra da comunidade São Lourenço, Macedo-Karim (2012) buscou a representação de falantes de acordo com a teoria de Labov. A pesquisadora constituiu o *corpus* a partir de células selecionadas da seguinte maneira: sexo masculino e feminino em duas faixas etárias: a primeira de 42 anos a 51anos e a segunda de 59 anos a 91anos, totalizando 12 informantes, conforme a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Demonstrativo das células analisadas

Informante/Sexo	Faixa Etária	Quantidade
Masculino	42 a 51	3
Masculino	59 a 91	3
Feminino	42 a 51	3
Feminino	59 a 91	3
Total		12

Os dados foram coletados através de entrevistas, com cinco temas variando entre a cidade; características dos informantes, o falar, a cultura local; e informações sobre pessoas vindas de outras localidades.

Apresentamos a seguir o uso do rotacismo nas falas coletadas nesta amostragem, no bairro São Lourenço em Cáceres/MT, de acordo com Macedo-Karim (2012):

(1) Aí a tcha *Crara* chamô o marido dela e foram...tchegô pra *sarvá* a criança (F2) [34].

(2) afinal até hoje eu não sei... quem que é o correto... pra *falá* o português *craro*... eu não sei essa pergunta a senhora me pegô. (M2).

(3) No campo porque a dgente pranta né e na cidade não tem nem como a dgente *prantá*. (M1).

(4) ele vai de pé... vai de *bicicreta*... vai de carroça... notros *lugá* num pode... a num sê que sai aí na barreira aí não pode. (M2).

(5) então a gente já fala mais *decrarado* né ((risos)) eu acho assim né... a gente fala... e acho que todos se entendem. (F1).

(6) Ah eu djá... eu djá... eu djá foi... eu sou católico... mas eu num eu djá foi djá

[33] A cidade de Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778, pelo então quarto governador da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres com o nome Vila Maria do Paraguai, nome dado em homenagem à rainha reinante em Portugal. Atualmente Cáceres é uma cidade com potencial turístico e fonte rica de pesquisa em diversas áreas, inclusive em linguagem.

[34] Conforme Macedo-Karim (2012, p. 60) os códigos destacados nos fragmentos foram utilizados para identificar os informantes: M1 corresponde a informante do sexo masculino da 1ª faixa etária (adulto mais novo); M2 equivale ao informante do sexo masculino da 2ª faixa etária (adulto mais velho); F1 representa a informante do sexo feminino da 1ª faixa etária (adulto mais novo); F2 equivale a informante do sexo feminino da 2ª faixa etária (adulto mais velho).

ensinei muitas criança *dançá* no colégio quando eu prestava ainda né... eh *forcrórica* é siriri...quadrilha... São Gonçalo (M2).

(7) Já vi *falá* né... que tinha aqui de primeiro um bicho... que sai aí... corria atrás das pessoa daqui... *sortando* fogo... aí eu num sei se é verdade... mas no mermo tempo é verdade.(F2).

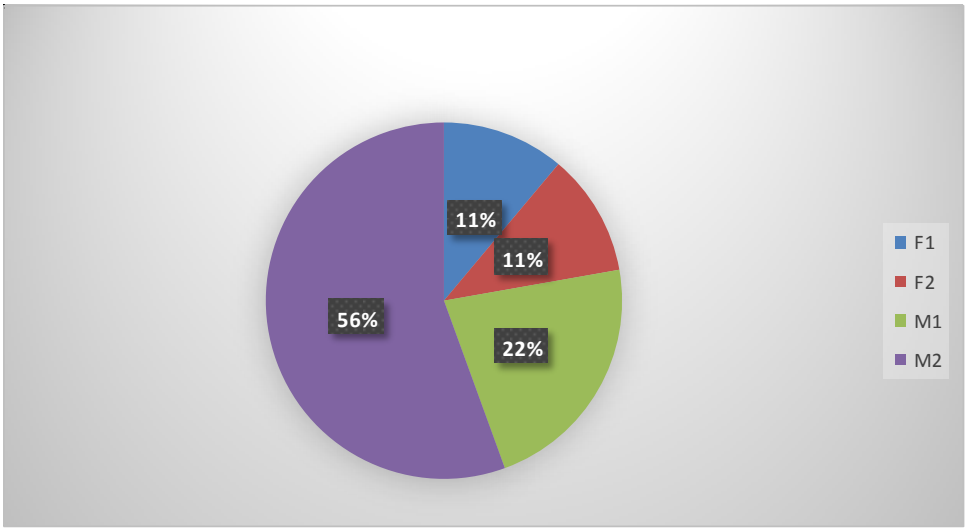
(8) oh... é meio nessa parte... eles são *forgado* sabe... se desconfia muito pouco... nosso *pessoar* aqui eles leva a vida meio... num liga muito as coisas... qué *resolvê* as coisa assim. (M2).

(9) porque comigo... eu vejo outro *falá iguar* a eu. (M2).

(10) Eu vi ele... e foi lá na fazenda e tinha um *tar* de Crispim que ele falô que nada dava medo pra ele... chamei e levei lá. (M1).

O rotacismo em *ataque*, que ocorre no meio da sílaba, se deu em nove ocorrências, entre elas: Crara/Clara; craro/claro; prantá/plantar; bicicreta/bicicleta; decrarado/declarado; forcrórica/folclórica; pranta/planta.

Gráfico 1: Rotacismo de Ataque

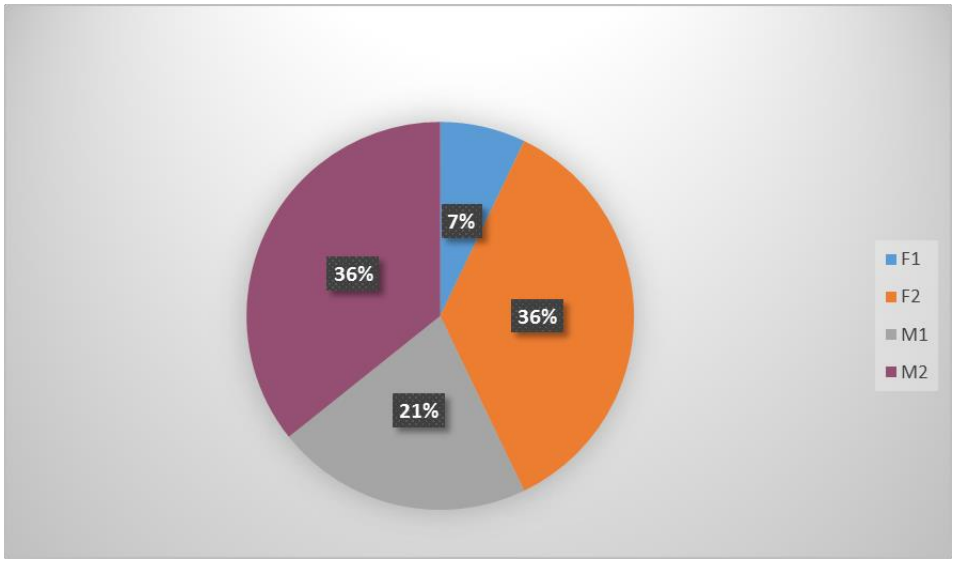


Foi observado que as pessoas do sexo masculino e da segunda faixa etária (59 a 91 anos), emprega mais este tipo de variante com cinco das nove ocorrências. Este total corresponde a 56% das ocorrências. Na faixa etária adulto masculino mais jovem, de 42 a 51 anos, o percentual foi de 22%, que corresponde a 2 ocorrências. Quanto aos falantes do sexo feminino empregam este tipo de rotacismo nas duas faixas etárias pesquisadas. Sendo que os informantes do sexo feminino distribuídos nas duas faixas etárias pesquisadas empregaram esta variante apenas uma vez, correspondendo a 11% do total de ocorrências, como se pode observar no gráfico 1:

Quanto à ocorrência do rotacismo do tipo *coda silábica* percebemos sessenta e oito ocorrências, com predomínio de falantes da segunda faixa etária (59 a 91 anos). Alguns exemplos destas ocorrências: sarvá/salvar; falá/falar; prantá/plantar; lugá/lugar; forcrórica/folclórica; dançá/dançar; sortando/soltando; forgado/folgado; pessoar/pessoal; qué/quer; iguar/igual; tar/tal.

Houve catorze ocorrências do rotacismo em coda silábica, isto é no final da sílaba, sendo esta sílaba localizada no final da palavra. A elipse ou omissão do /r/ no final das palavras como em: prantá/plantar; falá/falar; qué/quer; iguar/igual; tar/tal; pessoar/pessoal.

Gráfico 2: Rotacismo em coda no final das palavras.

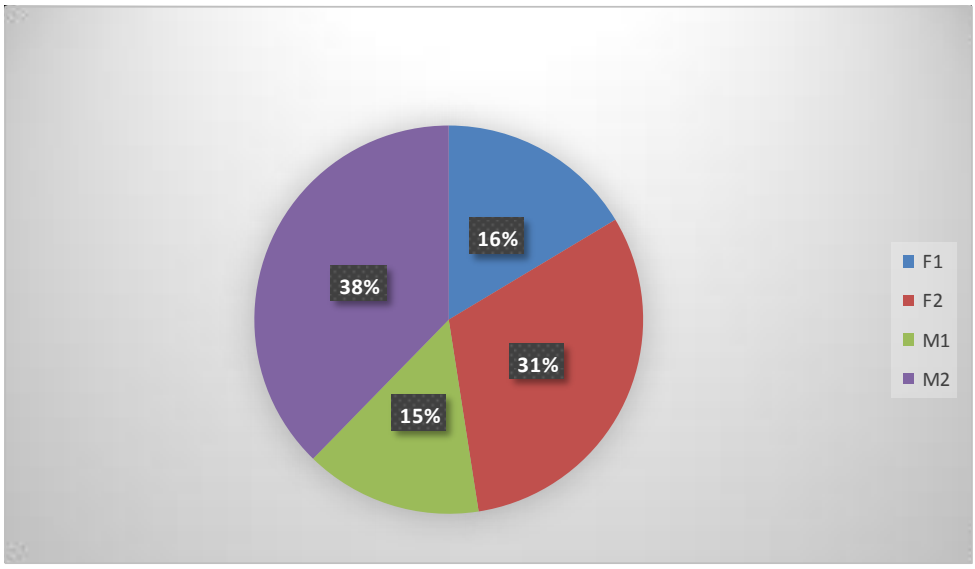


Os informantes do sexo masculino utilizam esta variante, com índices de 21% e 36%, que correspondem a 5 (cinco) e 9(nove) ocorrências, nas faixas etárias entre 42 e 51 anos e 59 e 91 anos, respectivamente, conforme demonstrado no gráfico abaixo (gráfico 2).

Quanto aos informantes do sexo feminino a pesquisa demonstrou que 7% do total das ocorrências foram empregadas por falantes com idade entre 42 e 51 anos, com 1 (um) emprego desta forma e que os informantes com idade entre 59 e 91 anos empregaram esta variante 5 (cinco) vezes, o que corresponde a 36% das ocorrências, conforme apresentado no gráfico 2, acima.

O rotacismo em coda silábica no meio das palavras também foi observado em 54 (cinquenta e quatro) ocorrências. Observamos em nossa análise que as ocorrências entre os sexos masculino e feminino foram equiparadas.

Gráfico 3: Rotacismo em coda no meio das palavras



Os índices de emprego do rotacismo de coda silábica no meio da palavra foram 16% e 31% do total das ocorrências no sexo feminino nas duas faixas etárias pesquisadas. Este percentual quantifica 10 (dez) e 19 (dezenove) ocorrências, respectivamente. E entre os informantes do sexo masculino foram empregadas em 15% e 38% com um total de 9 (nove) ocorrências na faixa etária dos falantes mais jovens e 23 (vinte e três), na faixa etária entre 59 e 91 anos, conforme demonstrado acima, no gráfico 3.

Diante do exposto acima demonstrado nos gráficos, os usos do rotacismo na comunidade São Lourenço nas ocorrências de ataque complexo, coda silábica no meio da palavra e coda silábica no final da palavra, nesta pesquisa, aconteceu com frequência relevante. Entre os falantes do sexo feminino as ocorrências de ataque complexo foi menor que entre os falantes do sexo masculino, nas duas faixas etárias pesquisadas. Quanto ao emprego do rotacismo de coda silábica nas células masculino e feminino houve um emprego mais relevante ocorrendo com maior frequência entre os falantes mais velhos, dispostos na segunda faixa etária pesquisada, de 59 a 91 anos.

A partir dos dados apresentados acreditamos que as ocorrências foram mais relevantes nos falantes de maior idade, já que estes apresentam maior resistência à mudança no modo de falar e não há estigma afetando-os. Enquanto os mais jovens adaptam-se com mais facilidade a outras formas de falar. Este resultado nos leva a pensar que esta variante tende a desaparecer com o passar do tempo, pois, conforme nossa pesquisa, os falantes mais jovens já diminuíram substancialmente o uso do rotacismo de forma geral nesta comunidade.

3 Considerações finais

O rotacismo, troca do som do /l/ pelo /r/ em posição de ataque complexo ou de coda silábica, na comunidade São Lourenço, observado neste trabalho com um total de 12 informantes pesquisados, demonstrou que a maioria dos falantes desta amostragem apresentaram o rotacismo, em suas falas.

Essas amostras revelaram que o rotacismo está em pleno uso na comunidade São Lourenço, entre falantes dos sexos masculino e feminino com predominância nos falantes do sexo masculino com idade entre 49 e 91 anos. Esta faixa etária produziu os dois tipos de rotacismo: o de ataque complexo e o de coda silábica.

Este trabalho demonstrou que a heterogeneidade da língua permite o aparecimento ou o apagamento de formas de falar, que podem variar de região, sexo, idade, escolaridade. A maneira como o falante considera seu falar, determina seu comportamento linguístico, como postulado por Macedo-Karim, (2012, p.45):

> O comportamento linguístico está ligado a um comportamento social mais geral, está associado ao que é considerado modo legítimo de falar e modo pouco valorizado de falar, levando à terminologia: segurança/insegurança linguística. O falante que considera o seu modo de falar a verdadeira norma, sente-se seguro nos momentos de interação comunicativa, mas aquele que considera seu modo de falar pouco valorizado socialmente, sente-se inseguro no processo de interação diante do modelo mais prestigioso.

Nesta direção, Alkmin (2001, p. 31), conceitua comunidade de fala marcada principalmente pela variação no falar.

> [...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes

> comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

Assim, neste trabalho, buscamos demonstrar o quão vivas estão as variantes linguísticas na comunidade de fala e que qualquer tentativa de homogeneizar a língua parecerá infundada, frente à variedade de falares existentes e sua importância na língua portuguesa.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM F. & BENTES, A. C (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMARA JR., Joaquim M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CALVET, LOUIS-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica – Capítulo III Comportamentos e atitudes; tradução Marcos Marcinillo. São Paulo: Parábola, 2002.

COSTA, Luciane Trennephol da. Fenômenos variáveis e variantes líquidas produzidas no ataque complexo. **Acta Scientiarium.** Language and Culture. Maringá. v. 35 n. 2 p. 179-186. Abril- junho. 2013.

_____. Análise variacionista do rotacismo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel.** v. 5, n. 9, agosto de 2007.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM F. & BENTES, A. C (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. In. COELHO, Izete Lehmkuhl... et al. **Sociolinguística.** Florianópolis, SC: LLV/CCE/UFSC, 2010.

MACEDO KARIM, Jocineide. **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT**: aspectos linguísticos e culturais. Campinas, SP: 2012. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**. O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Ciência da linguagem e política:** Anotações ao Pé das Letras. São Paulo: Pontes, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

TARALLO, Fernando**. A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OS PROCESSOS FONOLÓGICOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana Aparecida dos SANTOS
Ilcilene SILVA
Reizivaldo Pereira de LIMA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PROFLETRAS)

RESUMO: O relato de experiência vem apresentar o resultado de um estudo realizado no campo da Fonética e Fonologia, que teve como objetivo perceber a presença dos processos fonológicos na escrita de alunos do sétimo ano do ensino fundamental, das escolas públicas de Feliz Natal-MT e Santarém-PA. Somos conhecedores de que, nessa etapa de ensino, esses processos são mais evidentes na fala, porém a análise revela que em alguns casos é possível percebê-los nitidamente na escrita. A pesquisa partiu das inquietações acerca de como a criança apropria-se da linguagem, e de como ocorre a transição da oralidade para a escrita. Estas reflexões basearam-se nos estudos de Oliveira (2005), Hora (2013), Cagliari (2007), Seara (2015), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2006), teóricos preocupados com o desenvolvimento da consciência fonológica dos professores, em especial, aqueles que trabalham com o ensino de língua para que intervenham adequadamente. É a partir da percepção de que, em alguns momentos, a criança passa por processos fonológicos que o educador poderá contribuir para que ela desenvolva sua consciência fonológica e fazer uso da língua de forma adequada. Conhecer fonética e fonologia não significa que teremos a solução para todos os problemas que o ensino de língua nos apresenta, mas é um caminho que nos apresenta possibilidades que podem ser testadas e aprimoradas. Ao analisar as produções textuais dos alunos do sétimo ano, percebemos que a oralidade ainda influencia no momento da aquisição da escrita, e o mais interessante é sabermos que, muitas vezes, aquilo que classificávamos como lacunas de alfabetização ou erros ortográficos nada mais é que processos de associações para adquirir o conhecimento da representação da escrita. O apagamento da líquida final não lateral, violação das formas dicionarizadas, a hipercorreção e a representação da nasalidade foram os processos fonológicos mais recorrentes nos textos analisados. Partindo dos pressupostos estudados e da análise dos dados coletados, observamos que os alunos apresentam na escrita uma regularidade resultante da influência de processos fonológicos.
PALAVRAS-CHAVE: processos fonológicos; escrita e oralidade.

ABSTRACT: The case study hereby presents the result of a research conducted in the field of phonetics and phonology, aiming to realize the presence of phonological processes in the writing of students in the seventh grade of primary school, the public schools of Feliz Natal – MT and Santarém – PA. We are cognizant that, at that stage, these processes are most evident in speech, but the analysis shows that in some cases it is possible to perceive them clearly in writing. The search set off the worries about how the child takes ownership of the language, and as the transition from orality to writing. These reflections are based on studies by Oliveira (2005), Hora (2013), Cagliari (2007), Seara (2015), Bagno (2007) and Bortoni-Ricardo (2006), theorists concerned with the development of phonological awareness of teachers, in particular, those who work with language teaching to intervene appropriately. It is from the perception that, at times, the child passes through phonological processes that the educator can help her/him develop her/his phonological awareness and make use of the language. Knowing Phonetics and phonology does not mean that we will have the solution to all

problems that the teaching of language, but it is a way that presents us with opportunities that can be tested and improved. By analyzing the textual productions of seventh grade students, we realized that the orality still influences at the time of acquisition of the writing, and the best part is, we know that, often, what ranks as literacy gaps or typos is nothing but processes of associations to acquire the knowledge of the written representation. The deletion of the final lateral, not net violation forms dictionary, the hypercorrection, and the representation of nasality phonological processes were more applicants parsed texts. Starting from the analysis of the assumptions and data collected, we observe that students present in writing regular resulting from the influence of phonological processes.
KEYWORDS: phonological processes; writing and orality.

1 Introdução

O estudo da fonética e fonologia evidencia que os problemas classificados como erros ortográficos na verdade são equívocos, visto que muitas vezes esses desvios, que o educando, comete, simplesmente revelam que o aluno está passando por uma situação de transição da linguagem oral para a linguagem escrita. Embora os estudos apontem para o fato de que esse processo limita-se às primeiras séries do ensino fundamental, a pesquisa desenvolvida revelou que no 7º ano os alunos ainda apresentam problemas fonológicos característicos das séries iniciais. Na ânsia de que o aluno adquira e domine os mecanismos linguísticos, acabamos classificando como erros e não buscamos soluções, acreditando sempre que a memorização e a repetição são os únicos mecanismos capazes de solucionar o problema.

A preocupação de Oliveira (2005), Hora (2013), Seara (2015) e Bortoni-Ricardo (2006) em apresentar o estudo da fonética e da fonologia tem por princípio básico desenvolver a consciência fonológica do profissional que trabalha com o ensino de língua, proporcionando-lhe o conhecimento dos processos fonológicos, para que perceba as ocorrências e proponha atividades de intervenção que ajudem o aprendiz a superar essas dificuldades. Para Cagliari (2007:34), "*sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem".* É necessário que o professor aproprie-se da consciência fonológica, que Bortoni-Ricardo (2006, p. 03) define como "o entendimento de que cada palavra – ou partes da palavra – é constituída de um ou mais fonemas".

O interesse pelo assunto foi suscitado nos estudos desenvolvidos na disciplina de Fonologia, Variação e Ensino, ministrada pela professora Doutora Tânia Pitombo de Oliveira, no curso de mestrado profissional em Letras - Profletras, na Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, campus de Sinop. Durante os debates, em sala de aula, descobrimos que a ocorrência de processos fonológicos na escrita ocorrem tanto no Pará quanto no Mato Grosso, visto que a turma do PROFLETRAS é composta por professores desses dois estados. Essas discussões influenciaram o grupo a realizar um estudo comparativo entre as duas realidades educacionais a partir de pesquisa realizada no período de março a junho de 2015. Após o estudo bibliográfico dos processos fonológicos e a sua influência na aquisição da escrita, partimos para a coleta e comparação dos dados para concretizar a teoria estudada.

2 Fundamentação teórica

Quando falamos em uso efetivo da língua, nos reportamos sempre à questão do fazer-se compreender, tendo como princípio norteador a oralidade. Entretanto, quando falamos em

ensino da língua passamos para o campo da escrita (representação da oralidade através de caracteres). Segundo Oliveira (2005), a Língua Portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. A escrita é uma representação limitada da língua falada, portanto a construção do conhecimento da escrita é intermediado e controlado pela oralidade.

Contudo, percebemos no cotidiano escolar que ainda há um longo percurso a ser trilhado, pois não damos importância para a oralidade e focamos todo o trabalho pedagógico na apropriação da escrita, Bortoni-Ricardo (2006, p. 06) alerta "que os saberes da oralidade, que a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm quando chegam à escola, é um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira", portanto é material que deveria ser utilizado como ponto de partida pelos professores de língua para desenvolver a consciência linguística do aprendiz.

Entender a Fonética e Fonologia é um dos princípios básicos para auxiliar o trabalho do professor, Seara (2011, p. 11) afirma que "tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala". Conhecer o objeto com o qual se trabalha é fundamental para um resultado positivo, e perceber o sistema fonológico da língua, objeto de trabalho, permite-nos o desenvolvimento de uma consciência fonológica capaz de orientar o trabalho com o ensino de língua.

> Consciência fonológica é definida como a capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua. Essa capacidade compreende dois níveis: consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas – a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas – e consciência de que essas unidades podem ser repetidas na língua. A consciência fonológica compreende a consciência da sílaba e a dos fonemas. (SEARA, 2015, p. 166)

Na verdade, sabemos o quanto é importante que o educador aproprie-se dessa consciência fonológica para desempenhar o seu trabalho no ensino da língua, e perceba a relação entre a oralidade e a escrita como um processo de interação e não de situações distintas, pois, como relatamos anteriormente, a escrita existe em função da fala. Toda língua primeiramente surge na oralidade para depois ser representada através de um código escrito, entretanto há uma grande falha na aquisição da consciência fonológica, explicada por Bortoni-Ricardo (2006) quando diz que

> (...) a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação. Isso é tanto mais importante porque, no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de Letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do ensino fundamental e no ensino médio. Já o curso de Pedagogia, ou o curso Normal Superior assumem a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, mas não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística ou, mais propriamente, uma consciência fonológica. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 07)

A influência dos processos fonológicos na aquisição da escrita torna-se mais evidente nas séries iniciais do ensino fundamental, por isso é importante que o professor, nesse momento, desenvolva propostas que estimulem à reflexão sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade, visto que a criança constrói sua fala a partir da fala do adulto, no entanto não possui ainda a habilidade linguística para pronunciar alguns sons e, em virtude disso,

apropria-se de um som aproximado e possivelmente mais fácil de ser articulado. Othero afirma que

> (...) os processos fonológicos servem, então, para facilitar a produção de sons, ou grupos de sons, pelas crianças. Grosso modo, podemos dizer que um som com certa propriedade "difícil" (em termos articulatórios, motores ou de planejamento) é substituído por algum outro que seja exatamente igual, mas desprovido dessa propriedade que o torna mais complexo para o pequeno falante. (OTHERO, 2005, p. 03)

É através da percepção de que, em alguns momentos, o aluno passa por processos fonológicos, que o educador poderá contribuir para que o aluno possa desenvolver a sua consciência fonológica e fazer uso da língua de forma adequada. Entretanto, Othero (2005) afirma ser necessário compreender que, quando a criança entra na escola, já possui uma consciência fonológica, já que segue um padrão de associação ao falar pautado na oralidade.

Entretanto, conhecer fonética e fonologia não significa que teremos a solução para todos os problemas que o ensino de língua nos apresenta, mas é um caminho que permite possibilidades que possam ser testadas e aprimoradas.

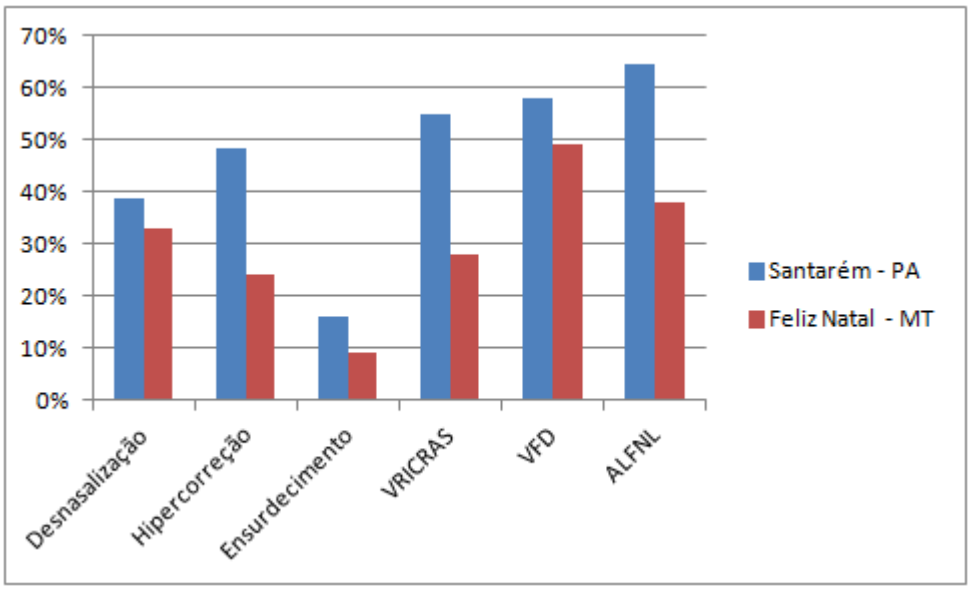
> A proposta então é que, primeiro, o professor conheça o conteúdo da área em que atua, em segundo lugar que reflita sobre como o aluno decodifica o código, isso é, como se dá esse processo de aprendizagem, e depois investigue e teste a capacidade do aluno de elaborar hipóteses sobre o que está decodificando e quais estratégias estimulam essas descobertas. (SEARA, 2015, p. 166)

O professor deve assumir o papel de investigador, sendo criterioso na escolha das propostas para desenvolver com os seus alunos, objetivando um ensino proficiente da língua. É necessário despir-se da ingenuidade em acreditar que todas as teorias e propostas, apresentadas, são aplicáveis em qualquer grupo de estudantes com um resultado eficaz. O professor precisa estabelecer critérios e desenvolver uma análise crítica sobre os fenômenos encontrados em sala de aula, que insistimos classificá-los como erros.

3 Analisando os dados

O *corpus* da análise foram produções textuais desenvolvidas por alunos do sétimo ano; optamos por turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual André Antônio Maggi (Feliz Natal – MT) e da Escola Municipal Frei Miguel Kellett (Santarém – PA), para desenvolver propostas de produções textuais, o que resultou em 31 textos do Pará e 27 do Mato Grosso. Os textos produzidos pelos alunos serviram de dados para a análise da pesquisa, uma vez que o foco estava na percepção da influência dos processos fonológicos no momento da escrita e em quais seriam os fatores que mais interfeririam na ocorrência dos processos identificados. Das análises realizadas, os processos fonológicos que mais ocorreram foram:

Gráfico 1: Processos fonológicos de maior ocorrências nos textos analisados.



- **Desnasalização**: fenômeno pelo qual o fonema nasal torna-se oral. Uma das maiores dificuldades dos alunos na fase de aquisição da escrita é a representação da nasalidade, na maioria das situações a criança utiliza os sons nasais na fala, porém, no processo de representação (escrita), opta por transformar esse som. Este processo foi evidenciado até em alunos que já estão em fase escolar mais avançada. Nos textos analisados encontramos as situações:

Exemplos:

"*pegutei*" para "*perguntei*"

"*respodeu*" para "*respondeu*"

Hipercorreção: fenômeno que ocorre entre falantes preocupados com o correto uso do idioma. Alertados sobre um tipo de erro, as pessoas ficam tão preocupadas em não errar que acabam corrigindo o que não é para corrigir. Esse processo pode ocorrer de inúmeras formas, geralmente o falante, ao conhecer uma nova regra da língua, acaba empregando em situações em que não convém. Os exemplos abaixo evidenciam um caso de hipercorreção quanto ao uso inadequado do infinitivo.

Exemplos:

"*conhecir*" para "*conheci*"

"*vir*" para "*vi*",

"*abrir*" para "*abri*".

Outra situação encontrada refere-se à colocação do "l" no lugar da representação do "u". O exemplo abaixo evidencia que o aprendiz deparou-se com o estudo dessa regra e, consequentemente emprega-a em todas as situações, mesmo as que não fazem parte da regra estudada.

Exemplos:

"quando eles estavao chegando no pantano Kile *perguntol* ... File *respondel*"

para

"quando eles estavao chegando no pantano Kile *perguntou* ... File *respondeu*"

- **Ensurdecimento:** Fenômeno fonético que afeta as consoantes vozeadas [b], [d], [g], [v], etc, consistindo na perda da propriedade do vozeamento ou sonoridade (característica acústica decorrente da vibração das cordas vocais) que as caracteriza. As consoantes

inicialmente sonoras ou vozeadas passam a ser surdas ou não vozeadas. Observamos a troca de sons vozeados por não vozeados quando o aluno grafa a palavra "fer" para "ver", evidenciando a clássica confusão entre /f/ e /v/. Essa é uma situação que coloca em xeque, muitas vezes, o ditado em sala de aula, sons vozeados acabam assumindo a posição de surdos nesta atividade, e o aluno incorre no equívoco.

Exemplos:

"Kile *xocou* um pal no urso." para "Kile *jogou* um pal no urso"
"Ele foi *fer* o urso" para "ele foi *ver* o urso"

- **Violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons:** neste caso, a criança ainda possui dúvidas quanto à regra, que é invariante, e, por conta disso, é necessário fazer um trabalho de estudo para que o aluno possa assimilar com mais propriedade essa regra, pois as situações evidenciam "os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras" (Oliveira, 2005, p.44)

Exemplos:

"O urso e os *viagantes*" para "O urso e os *viajantes*"
"O primeiro sai *coremdo*" para "O primeiro sai *correndo*"
"Fui passear na praça *cando* eu *chegei*" para "Fui passear na praça *quando* eu *cheguei*"

- **Apagamento da líquida final não lateral**: é o apagamento da consoante liquida não-lateral (/r/) no final da sílaba, dentro ou no final da palavra. O apagamento da líquida final não lateral no final da palavra é comum na oralidade até mesmo de pessoas com grau de escolarização elevada.

Exemplos:

"ela começol a *fala* com ele" para "ela começou a *falar* com ele".
"pegutei se ela queria *namora* comigo" para "perguntei se ela queria *namorar* comigo".

4 Conclusão

Observamos que, embora esses jovens tenham realidades sociolinguísticas diferentes, as ocorrências, tanto na cidade de Mato Grosso quanto na cidade do Pará, igualam-se, apresentando determinada regularidade, revelando que são processos naturais no decorrer do desenvolvimento da consciência fonológica. Ter conhecimento dos processos fonológicos permite-nos um trabalho com proposta de intervenção mais eficaz e direcionado para o processo de transição da linguagem oral para a escrita. Entretanto, as situações identificadas demonstram os esforços depreendidos pelo falante para conseguir apropriar-se da escrita com base na oralidade, portanto os fatores que interferem na ocorrência desses processos representam a dificuldade do aluno em representar o som, o que evidencia mais um problema de escrita do que necessariamente um processo fonológico. É imprescindível que o professor de língua materna tenha domínio e desenvolva a sua própria consciência fonológica, pois é impossível desenvolver a consciência fonológica dos nossos alunos, quando nós ainda estamos nesse processo de construção.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 'Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança'. ***SCRIPTA*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas.** v. 9 n. 18, 2006, p. 201-220.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2007.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia.** Disponível em http://goo.gl/ecYlc Acesso em 10 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **REVEL,** v. 3, n. 5, 2005.

SEARA, Izabel Christine et al. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

PAPEL DO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS EM MATO GROSSO – RESULTADOS E REFLEXÕES

Daniella Correa ALVARENGA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo divulgar os processos de produção, observações, reflexões, e resultados obtidos na pesquisa realizada com educadores da rede estadual e os docentes em processo de formação superior indígena na Universidade Do Estado Do Mato Grosso, no município Barra do Bugres, com um percurso de atividades e estudos realizados que se deu inicialmente com a participação no Grupo de Pesquisa Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso – DIVALIMT. As diferentes visões e opiniões acerca da educação superior indígena, dentro e fora do âmbito acadêmico, vem à tona nas entrevistas dirigidas com os elementos envolvidos, a análise sócio históricas dos povos indígenas da região, as atividades e resultados obtidos, na intenção de aplicar e criar mecanismos para identificar e compreender a evolução da língua materna dos povos indígenas do Mato Grosso na perspectiva da educação e do ensino desses povos. Pretende-se que este trabalho demonstre que o ensino superior na formação de educadores indígenas tem influenciado não apenas na manutenção, mas também nas alterações das línguas maternas dos povos indígenas atuantes na formação docente, bem como suas atuações no processo de educação diferenciada em suas próprias comunidades, não de forma a postular sobre os benefícios dessas alterações e/ou manutenção mas sim para mostrar que esses dois fatores passaram a ocorrer de modo e proporção alterados após o início da formação dos educadores indígenas em um curso voltado para sua sociedade, apontando a importância da preservação e revitalização não só da língua, mas também das características históriacas, culturais, e sociais das comunidades indígenas. Proporcionando aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. O espaço escolar, antes associado aos interesses e domínio do colonizador, passa a ser identificado como um lugar de convívio de diferentes saberes.
PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística; cultura indígena; diversidade e variação linguística.

ABSTRACT: This work aims to disseminate the production processes, observations, reflections, and results obtained in the survey of educators of the state and teachers in indigenous higher education process at the Mato Grosso State University, in Barra do Bugres municipality with a course of activities and studies that initially occurred with the participation in the Research Group Diversity and Linguistic Variation in Mato Grosso - DIVALIMT. The different views and opinions about the indigenous higher education within and outside the academic field come to the fore in the interviews addressed to the individuals involved. The socio-historical analysis of the indigenous peoples of the region, the activities and results, the intention to apply and create mechanisms to identify and understand the evolution of the mother tongue of indigenous peoples from Mato Grosso in the perspective of education and teaching of these people. It is intended that this work demonstrates that higher education in the training of indigenous teachers has influenced not only the maintenance, but also in changes in the mother tongues of indigenous peoples working in teacher training, as well as his performances in differentiated education process in their own communities, not in order to postulate about the benefits of these changes and / or maintenance, but rather to show that these two factors have to occur in order and change ratio after the start of the training of indigenous teachers in a course aimed at your company , pointing out the

importance of preserving and revitalizing not only the language but also the historical, cultural, and social characteristics of the indigenous communities, providing Indians, their communities and peoples, the recovery of its historical memories, a reaffirmation of their ethnic identities; the appreciation of their languages and sciences. The school space before linked to the interests and colonizing the area shall be identified as a place of coexistence of different knowledge.
KEYWORDS: sociolinguistics; indigenous culture; diversity and linguistic variation.

1 Introdução

O presente estudo teórico traz uma reflexão a respeito da pesquisa feita na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres, onde há o 3º Grau Indígena. Foi realizado entre os meses de agosto de 2014 a julho de 2015 e aponta algumas considerações e discussões feitas durante o período de observação e inteiração com os acadêmicos do curso, visando verificar como se dá o ensino indígena e como este pode contribuir ou não para a manutenção da língua materna e a valorização da cultura indígena. A fundamentação desta temática se organiza em torno do ensino da língua materna e algumas considerações do percurso sociolinguístico.

Dentre muitos assuntos possíveis de serem trabalhados no ambiente escolar, sob a ótica Sociolinguística, alguns são de extrema relevância, como a noção de variação linguística e preconceito. A partir dessas inclinações, é natural o desenvolvimento também de outras categorias, como língua materna. É importante, ainda, que não somente o entendimento seja o foco principal desses estudos, mas a análise, o reconhecimento e o respeito a essas manifestações nas práticas cotidianas.

Para atingirmos o objetivo central do nosso estudo, amparamo-nos nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista; dentre os dispositivos teóricos e autores utilizados nas tessituras de análise, conforme o referencial bibliográfico abordado no grupo de estudos ao longo de todo o período de vigência do projeto, destacamos: BORTONI-RICARDO (2004, 2005); GORSKI; COELHO (2006); BAGNO (2007, 2009); CANCLINI (1999); dentre outros. Além de buscar evidências documentais teóricas e materiais iconográficos como: fotografias, publicações, entre outros, também realizamos entrevistas com sujeitos, professores indígenas, o que nos possibilitou conhecer mais a fundo o cenário do ensino indígena e como os processos de variação, a partir das línguas em contato e/ou de preservação da língua materna indígena, acontecem. Também foram feitas pesquisas sobre o ensino e como se dá a socialização e a aprendizagem nas comunidades linguísticas em que os sujeitos atuam, as quais apresentam diferenças não só linguísticas, como históricas, sociais e culturais.

2 O percurso da sociolinguística

Qualquer indivíduo que se relaciona com outro(s) através da linguagem, não faz isso sem que exista uma interação. O nosso sistema linguístico não é simplesmente criado do nada por nós mesmos, mas sim de uma sequência de empréstimos, relações e processos de aprendizagem, etc., e tudo isso nos fez tornar o que somos hoje: o ambiente familiar, social, escolar, enfim, aprendemos a língua em tudo em que há signo linguístico. Assim, a nossa maneira de falar é formada aos poucos e não inventada e, com certeza, não se faz de forma isolada. Para compreender a importância da Sociolinguística para fins didáticos, é preciso ficar claro o objetivo dessa ciência. A variação é constitutiva das línguas humanas, ter uma cultura é identificar-se com as características de um determinado grupo, representa o

conjunto de "essências". A abordagem das áreas do conhecimento devem ser críticas e reflexivas e considerar o percurso histórico de cada povo, suas relações com o Estado Nacional e com as diversas políticas públicas por ele implementadas (saúde, fundiária, educação etc.). A diversidade étnica e sociocultural dos povos indígenas contribui para que esse segmento populacional seja extremamente heterogêneo, procurando desenvolver o raciocínio lógico e os conhecimentos produzidos nas relações entre as sociedades e destas com a natureza. Assim, "a articulação feita deixa claro que os indígenas estão recuperando-se e construindo-se e seus signos de identidade indígenas são reconhecidos pela sociedade nacional" (COHN, 2001, p. 41).

Nesse aspecto, vale ressaltar a importância da Sociolinguística neste processo de busca, pesquisa e discussão sobre a diversidade cultural e linguística das comunidades de fala, pois "a Sociolinguística se ocupa principalmente das diversidades nos repertórios linguísticos das diferentes comunidades conferindo às funções sociais que a linguagem desempenha a mesma relevância que até então se atribuía tão somente aos aspectos formais da língua" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 20).

A Sociolinguística, sem dúvidas, é uma ciência que une língua e sociedade, como afirma Labov (1972 *apud* MONTEIRO, 2000, p. 16-17):

> [...] a função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado, de transmitir informações sobre o falante constituem uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade. Essa relação, porém, é muito mais profunda do que se imagina. A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamentos, que variam em função do espaço.

Conforme Mollica e Braga (2007), trata de analisar e estudar a língua quanto a sua heterogeneidade, correlacionando aspectos linguísticos e sociais. Essa subdivisão da linguística detém-se à compreensão das manifestações da língua no seio da sociedade, considerando toda e qualquer prática social como influências concretas. Cabe, ainda, aos estudos sociolinguísticos, investigar o nível de estabilidade ou mutabilidade das variações linguísticas; o surgimento ou extinção de línguas, multilinguíssimos e mudanças.

> Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização [...] (BAGNO, 2009, p. 149).

A escola tradicional não reconhece a variação linguística e se apega a metodologias extremamente rígidas, assim se torna cada vez mais importante a luta por uma educação diferenciada, em especial para nossos alunos que lutam por algo que deveria ser tão simples: o aprendizado de sua língua primeira, de sua língua mãe. É claro que a alfabetização e o trabalho com a gramática e a ortografia, por exemplo, são importantes, mas isso não é tudo quando se trata do ensino da língua materna. Ao afirmar que existe variação na língua, Labov mostra que existem variantes, que são as várias maneiras para se dizer um mesmo enunciado. Dessa forma, surge o preconceito linguístico que é o julgamento de valor determinado pela sociedade de prestigiar ou estigmatizar uma variante, um idioma, uma comunidade de fala.

A realidade linguística do Estado de Mato Grosso é devida à grande quantidade de comunidades indígenas bastante diversificada e plural, por isso requer profissionais com sensibilidade e compreensão dos fatores que ensejam as origens e formação de sua gente e que, no contexto em que este trabalho foi desenvolvido, compõe-se majoritariamente de

indígenas, e estes, por sua vez, enfrentam muitas dificuldades inclusive de ambientação nas escolas, em razão das condições socioculturais e linguísticas desfavoráveis.

> [...] não que eu não tenha me acostumado com o ambiente aqui, mas quando eu fico aqui sinto falta é de falar a minha língua, contar histórias, ouvir histórias, ou até mermo consumir a alimentação tradicional, porque nós comemos mais a alimentação tradicional, o clima também acaba fazendo diferença pra nós. (Sujeito 2, etnia Tapirapé, 24 anos. Região de Santa Terezinha – MT).
> [...] Às pessoas nem tanto, mas ao ambiente, o clima, às vezes com vários comportamento de, assim, de atitudes do universo acadêmico, da comunidade, acaba sendo assim bem diferente [...] (Sujeito 5, etnia Munduruku, 31 anos. Região de Alto Tapajós – PA).

Devido a estas e outras razões, alguns acabam adquirindo déficit de aprendizagem formal e são rotulados pela origem étnica, quando, na verdade, são vítimas da ausência efetiva do estado que não propicia as condições de permanência nos seus locais de origem. Consideramos as contribuições da Sociolinguística Educacional fundamentais para que o professor tome consciência de realidade como essa, da diversidade linguística presente na sala de aula e dos valores sociossimbólicos que emergem no cotidiano da escola.

3 O ensino de língua materna

Segundo Matos e Monte (2006), no Brasil, como no conjunto dos países americanos, a educação escolar foi empregada como um recurso, quase sempre extremamente eficaz, de aniquilação da diversidade. Inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implementadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república; mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência, as sociedades indígenas tentaram "domesticar" a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela.

Considerando as observações desses autores, o que se depreende da leitura é que a escola, inicialmente imposta ao indígena, hoje é reivindicada por eles como "um modelo de escola mais respeitoso à diversidade e aos direitos coletivos assegurados mais tarde na Constituição brasileira" (MATOS; MONTE, 2006, p. 72). Esse processo de aculturação determinou a mudança de crenças religiosas, de valores cultivados pelas famílias indígenas, no trabalho na terra para o sustento, na confecção de artesanatos; enfim, determinou a perda, quase que total, da cultura e dos valores de algumas etnias, o que, consequentemente, acarretou na produção de uma outra identidade, diferente daquela existente até então e que hoje os indígenas buscam resgatar, em especial através do uso e conhecimento de sua língua materna. Para tanto, tem-se acreditado que a escola (e, dentro dela, a proposta de educação escolar indígena bilíngue) é o espaço onde esse resgate poderá acontecer.

> Com base nos pressupostos assumidos, esperamos desenvolver um ensino de Língua Materna que realmente permita a interação da língua e suas variações. (Sujeito 7, 42 anos, docente 3° Grau indígena).

Pensando nisso, Travaglia (1997, p. 21) deixa nítida a importância de o professor compreender sobre linguagem e língua para ensino, quando diz:

> Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua

em termos de ensino.

Assim, cai sobre a nossa análise um aspecto importante para ser observar: o quão importante é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua para o ensino de língua materna, uma vez que o modo como se concebe a fundamentação natural da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. Foi possível averiguar e constatar que, de fato, as etapas contribuem e muito não somente na formação, como também na manutenção da língua dos povos indígenas que lá se situam, garantindo aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sua sociedade e demais sociedades indígenas e não-índias, mas sempre apontando a importância da preservação e revitalização não só da língua, mas também das características históricas, culturais e sociais das comunidades indígenas; proporcionando aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. O espaço escolar, antes associado aos interesses e domínio do colonizador, passa a ser identificado como um lugar de convívio de diferentes saberes. Os docentes tentam ao máximo ter como ponto de partida a realidade do estudante e as relações que mantém com a sua comunidade, com outros povos indígenas e com a sociedade em geral, visto que "cultura são representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições que sustentam o modo como agem e reagem" (BARTH, 2000, p. 111). Em especial, a linguagem que se torna não somente um meio de comunicação trivial, mas um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio- histórico e ideológico.

> [...] acho que esse é um dos pilares da faculdade indígena. Acho não, tenho certeza. Muita coisa mudou dentro da cultura, aliás, muitas coisas se fortaleceram dentro da cultura indígena de Mato Grosso através desta faculdade [...] (Sujeito 5, etnia Munduruku, 31 anos. Região de Alto Tapajós – PA).

Segundo as Orientações Curriculares para o ensino médio cabe à escola:

> Demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; consequentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos (BRASIL, 2000, p. 18, 19).

É perceptível a preocupação em relação ao desenvolvimento escolar no âmbito da linguagem, considerando-se a Sociolinguística pedagogicamente aplicada e em equilíbrio com os demais assuntos. Bagno, Stubbs e Gagné (2010, p. 7-8) afirmam que

> a escola não pode mais se furtar – como fez durante muitos séculos – ao tratamento dos fenômenos da variação linguística [...], para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

4 **O ensino de LM em Barra do Bugres**

O estado, as representações e cidadanias nas diversas comunidades sociais; as diversas formas de ideologias e movimentos sociais; a organização indígena como caminho para a autodeterminação; gestão territorial e desenvolvimento étnico são pontos e temas de estudo que contribuem para o processo de autonomia dos cursistas. Por autonomia entende-se o exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação com base na realidade social, implica poder, conhecimento, sensibilidade, desejo e responsabilidade exercida no e com um coletivo (LARANJEIRA, *et al*, 1999, p. 22-23). Significa, ainda, um querer envolver-se na sua formação profissional e decidir-se pelos caminhos a ser trilhados. Para esses povos, a escola foi, durante séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos (FREIRE, 2001). Nesse sentido, depoimentos de docentes indígenas de vários Estados do Brasil confirmam o papel histórico da escola como devoradora de identidades (FREIRE, 2002). As condições começaram a mudar recentemente, quando, em 1988, foram criadas as bases legais para a construção de uma nova escola indígena em substituição ao modelo colonial da velha escola para indígenas.

> [...] desde que eu comecei, melhorei bastante e estou aprendendo muito e levando esse conhecimento para a comunidade, que sempre foi esperado pela comunidade e hoje eu vejo o quanto eu tô colaborando, porque nos vemos em um professor, um aluno, um acadêmico, uma referência, quando tem alguma dificuldade eles vão na gente saber como faz, como funciona, e me sinto orgulhosa por ter estudado, participado e até hoje permanecendo porque muita gente desiste, mas hoje eu continuo por causa do meu povo e da minha comunidade[...] aqui onde estamos temos várias etnias, mas eu vejo isso como um jeito que me fortalece de eu vê, vendo as outras culturas. Quando a gente tá aqui, nós leva muitas coisas, vivendo com essas outra etnias, a gente leva muito conhecimento. " (Sujeito 2, etnia Tapirapé, 24 anos. Região de Santa Terezinha – MT).

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por pedagogias indígenas. A educação que é proposta como alternativa à tradicional é a que tem como prioridade o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando os interesses dos alunos, estimulando a pesquisa e a criatividade. Neste sentido, Piaget defende uma "educação do pensamento, da razão e da própria lógica, é necessário e é condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas" (PIAGET, 1998, p. 123). Em vista disto, felizmente o processo de preservação, manutenção e revitalização da língua materna dos povos indígenas está se fortalecendo muito, tanto dentro do campo acadêmico quanto nas comunidades. Os acadêmicos estão a par da situação atual, do risco que muitas etnias correm de perda da língua. A faculdade tem feito todo esse trabalho de mobilização, de incentivo à produção acadêmica indígena e de autoafirmação da língua materna.

> [...] eu optei por fazer na parte da língua porque na minha comunidade já tá entrando um monte de empréstimos, empréstimos linguísticos, e eu pensei, não, temos que trabalhar mais na manutenção, eu tenho que fazer a linguagem, porque nós temos na comunidade professores formados em ciências, ciências sociais, matemática, e não tem da língua. Porque não tem formado em língua se a língua é mais importante pra nós [...] (Sujeito 2, etnia Tapirapé, 24 anos. Região de Santa Terezinha – MT).
> Comecei a estudar a pedido da comunidade, pela necessidade da comunidade, a própria comunidade pediu para que eu continuasse estudando, fazendo cursos e para que eu

> possa atender a necessidade da minha própria etnia, no local onde eu moro. (Sujeito 7, etnia Paresi, 37 anos. Região de Tangará da Serra – MT).

Cada grupo tem um processo bem específico. Foi possível encontrar cursistas, nessa etapa de formação, de 32 etnias diferentes. Cada etnia tem um modo diferente de lidar, de estabelecer uma relação com a educação escolar, com a aquisição da escrita e de como mais tarde tornar esse conhecimento conhecido pelo restante da comunidade. A educação diferenciada ajuda na forma com que cada comunidade trabalha os próprios métodos tradicionais e a preservação da língua ou revitalização da mesma. Como já tratado pela Constituição Federal e pela LDB, cada grupo tem autonomia para definição dos seus processos de desenvolvimento de leitura e de escrita da língua portuguesa e da própria língua materna.

> A escola é estadual e a grade dela voltada pra a educação indígena, mesmo o ensino diferenciado, os professores são indígenas contratados pelo Estado, usa livro didático e material que às vezes ele mesmo produz lá. Por enquanto só se ensina o português, porque só tem um falante que também escreve, os outros só falam, mas não escrevem, e ele é idoso já, nosso cacique, com 75 anos [...] nós, Munduruku, já têm gramática nossa, livros escritos, bíblia traduzida, várias coisas, mas aqui no Mato Grosso não, só no Estado do Pará, onde somos em maior número. (Sujeito 5, etnia Munduruku, 31 anos. Região de Alto Tapajós – PA).

> O ensino ele, na maioria das vezes, ele é multisseriado, que hoje na escola onde trabalho tem 1° ano, 2º ano e 3° ano em uma sala só, e ali demora um pouco para transmitir para os alunos até mesmo o básico, porque os menores são mais bagunçado o linguajar, e em outras turmas já se torna mais calmo, o ensino começa normal, como se fosse da não indígena, tem horário de entrar, horário pra lanche, pra sair [...] na minha comunidade eles falam mais é ARUAK e só nas escolas que usa assim as duas idiomas, quando aluno não dá conta de interpretar, a gente passa pra língua materna, mas isso se usa mais no ensino fundamental, agora já, mas pra mais pequeno usa mais a língua materna. (Sujeito 7, etnia Paresi, 37 anos. Região de Tangará da Serra – MT).

Ainda em relação à autonomia, nós podemos encontrar várias publicações feitas pelos discentes, que tratam da questão da autonomia e de como é importante que ela se constitua dentro de cada comunidade. Autonomia não se dá, não se vende, cada etnia tem a sua própria história de definição e tem doses de autonomia para uma série de situações internas e culturais. A educação deve nos libertar das convenções, do autoritarismo das ideias que padronizam, da obediência cega e do comodismo. Deve estimular a ação do sujeito para a construção de conhecimentos, propiciar a criticidade e a reflexão. A educação deve lutar contra os entraves psicológicos, libertar o homem "de sua miséria afetiva, de sua pobreza criativa e de sua incapacidade de desfrutar o prazer de viver" (TORO, 1996, p. 242).

A autoavaliação do estudante e do professor entra como carro chefe nesse processo de construção. É importante que alunos e professores tenham oportunidades regulares para refletirem sobre a sua atuação, ao estabelecerem um determinado período de tempo (um mês, por exemplo), para ser avaliado o que nele ocorreu, e assim perceber com maior precisão os aspectos positivos e os problemas verificados. Dessa forma, poderão sugerir, mutuamente, medidas que venham a superar as dificuldades e avançar ainda mais no seu desempenho; a organização dos professores busca encontrar os meios necessários para implementar um modelo diferenciado de escola indígena para as aldeias dos diversos povos. Assim, a educação que se propõe como alternativa à tradicional é a que tem como prioridade o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando os interesses dos alunos, estimulando a pesquisa e a criatividade.

5 Considerações

Graças aos estudos, discussões e reflexões que ocorreram com os educadores da rede estadual e os docentes em processo de formação superior indígena, foi possível averiguar e constatar que, de fato, as etapas contribuem e muito não somente na formação, como também na manutenção da língua dos povos indígenas que lá se situam, garantindo aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sua sociedade e demais sociedades indígenas e não-índias, mas sempre apontando a importância da preservação e revitalização não só da língua, mas também das características históricas, culturais e sociais das comunidades indígenas; proporcionando aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

Referências

ARTH, Fredrik. **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro. Contracapa livraria, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2009.

_____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Em: Acesso em: 21 de setembro de 2015.

CALEFFI, P. **O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI**. Diálogos Latino Americanos. São Paulo. n. 7, p. 20-42, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 16-35, 2003.

GOHN. M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATOS, K.G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. IN. GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SEC/AD, 2006, p.69-114.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2011.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia.** Casa do psicólogo, 1998.

TORO, J. B. Capacidades e competências mínimas para participação produtiva no Século XXI. **Revista Dois Pontos.** Editora Pitágoras, em julho/ agosto de 1996. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/ seculo21/texto_link.asp? cod_link=244&cod_chave=3≤tra=c. Acesso em 5 de março de 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONSTRUINDO VIDAS E SABERES NO TEMPO COMUNIDADE

João Edivaldo de LATRES
Escola Estadual Terra Nova
Edileusa Aparecida da SILVA
Escola Estadual Terra Nova
Crislane Ruiz Sousa da GAMA
Uniflor

RESUMO: A Educação do Campo tem sido tema de estudos, debates e construções teóricas e metodológicas junto às escolas e às instâncias governamentais. Nesse processo possibilita, de acordo com a legislação, organizar o currículo das unidades escolares de acordo com a Pedagogia da Alternância. Baseando-se nessa possibilidade, a Escola Estadual Terra Nova adotou essa organização curricular a qual pressupõe estudos que se desenvolvem em dois momentos, sendo, tempo escola e tempo comunidade. Durante o primeiro, os alunos estudam uma semana em tempo integral na unidade. No segundo, também com duração de uma semana, os mesmos desenvolvem pesquisas centradas em seu contexto de moradia. Esta possibilidade de organização incentiva o desenvolvimento da autonomia do discente. No tempo comunidade, os alunos registram as etapas de suas pesquisas no caderno de campo ressaltando os avanços e as dificuldades encontrados no processo. Com a construção deste relato de experiência, pretendemos socializar os resultados encontrados no desenvolvimento dessa organização e registrados nos cadernos de campo. O relato está construído com base em dez cadernos de campo, e temos por objetivo provar que, mediante a organização da alternância, as pesquisas de campo registradas no gênero relato de experiência e de vida, o estudante constrói/desenvolve sua autonomia como pessoa, aluno e cidadão. Adotamos a abordagem metodológica qualitativa da pesquisa-ação utilizando técnicas do Estudo de Caso com entrevistas semiestruturadas, análise dos cadernos dos estudantes e observações de campo, pautando-nos sobre o aporte teórico das Orientações Curriculares para a Educação do Campo (2010), dos teóricos que discutem a Pedagogia da alternância e a autonomia do estudante GIMONET (2007), BATISTA (2009), e FREIRE (1986) dentre outros. Constatamos que os estudantes alcançam desenvolvimento considerável na organização das atividades tanto no lar quanto na escola; a família passa a se conhecer melhor e interagir mais e melhor entre si e com a unidade escolar; o estudante se percebe enquanto pessoa e cidadão e qual seu papel na sociedade em que vive.
PALAVRAS-CHAVE: educação do campo; pedagogia da alternância; autonomia.

ABSTRACT: Education in rural area has been the subject of studies, debates and theoretical and methodological constructions at schools and government agencies. This process makes it possible according to law, organize the curriculum of school units according to the Pedagogy of Alternating. Based on this possibility the State School Terra Nova adopted this curriculum organization in which presupposes studies that develop in two stages, time school and community time. Firstly, students study a week in full-time at school unit. The second one, also length of time a week, they develop research focused on their housing context. This possibility of organization encourages the development of students' autonomy. During time community students record the steps of their research in the field notes pointing out the progress and difficulties encountered in the process. With the construction of this experience report we intend to socialize the results in the development of the organization and recorded

in field notes. The report was built based on ten field notes and we aim to prove that by alternating organization, field researches recorded in textual genre of life-stories and reports of experience, the students build/develop their autonomy as a person, student and citizen. We adopted a qualitative methodological approach of a research action using techniques of the case study with semi-structured interviews, analysis of student notes and field observations, based on theoretical framework of the Curriculum Guidelines for Education in Rural Areas (2010), the theoretical that discuss the Pedagogy of Alternating and autonomy of the student by Gimonet (2007), Batista (2009), and Freire (1986), among others. We see that students achieved considerable development in the organization of activities both at home and school, family gets to know better and interacts more and better among each other and the school unit, students perceived as a person and a citizen and which their role in the society in which ones live.
KEYWORDS: education in rural areas; Pedagogy of Alternating; autonomy.

1 Introdução

O espaço de debate dos temas relativos à educação escolar tem aumentado significativamente nas últimas décadas. As mudanças, as transformações científicas e tecnológicas, econômicas e culturais, globais e locais emanam à educação novos fenômenos ou perpetuam práticas antigas que se tornam desafios constantes com implicações diretas na gestão escolar e nas relações de ensino e aprendizagem. Esses fenômenos tornam cotidianos necessários de serem interpretados ou ressignificados como demandas sociais refletidas como necessidades educativas a serem debatidas.

Neste trabalho trazemos à discussão alguns desses temas de debates na educação, a saber, a Educação do Campo na organização por alternância pedagógica e práticas educativas transformadoras junto aos alunos e alunas da Escola Estadual Terra Nova do município de Terra Nova-MT.

Propomo-nos discutir como a escola, que adota a organização curricular da pedagogia da alternância, favorece a construção do diálogo familiar e da autonomia dos jovens e adolescentes em face à sociedade na qual vivemos quanto à contextualização dos saberes e à qualidade da aprendizagem refletida no desenvolvimento destes; e entender os processos pedagógicos empregados para possibilitar a relação entre teoria e prática e saber e conhecer quais foram as contribuições da alternância pedagógica com implicações na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

A Escola Estadual Terra Nova, pelas condições geográficas, enfrentou algumas dificuldades, principalmente no acompanhamento pedagógico, fazendo com que os desafios fossem tratados adequadamente a fim de proporcionar o suporte necessário para realizar o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem.

Nos últimos quatro anos, a Secretaria Estadual de Educação, juntamente com os educadores e educadoras, impulsionados por seus anseios de melhoria e em parceria, deram início a um trabalho de melhoria da qualidade do ensino e da educação analisando a realidade educativa da qual faziam parte e buscando meios e formas de transformá-la. Esse contexto geossocial e educacional bem como as mudanças ocorridas se constituíram em um dos motivos mais fortes para o desenvolvimento desse trabalho. Outro fator importante é o fato dos autores serem também os profissionais da unidade escolar cuja condição possibilitou diagnosticar as necessidades e os desafios educativos; planejar o ensino visando a relação teoria e prática; acompanhar o desenvolvimento e avaliar os resultados e implicações dos planejamentos no aprimoramento teórico e metodológico dos educadores.

A Escola Estadual de Terra Nova está organizada por alternâncias, sendo um tempo escola e outro tempo comunidade. No tempo escola, o aluno recebe as orientações necessárias para desenvolver as tarefas escolares, em sua residência, acompanhado por seus familiares. No tempo comunidade, ele organiza ações que possam contribuir com o desenvolvimento sustentável da família, realizando as tarefas propostas em parceria entre a família e a escola. As análises, reflexões e resultados alcançados são registrados no caderno de campo dos alunos e socializados nos momentos de interação geral do grupo ao iniciar cada alternância no tempo escola. Além disso, os alunos, no decorrer do curso, de acordo com seu contexto de vida, realizam uma pesquisa a qual é registrada nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Este foi o material adotado para análise por parte dos pesquisadores: dez cadernos de campo e três TCC dos alunos. Objetivamos mostrar que o estudante constrói/desenvolve sua autonomia como pessoa, aluno e cidadão.

Pela natureza do objeto, aqui debatido, a opção metodológica foi pela abordagem dialética e qualitativa por considerar que há uma relação dinâmica entre a realidade – Educação do Campo, formação continuada, práticas pedagógicas transformadoras, o marco legal e os sujeitos envolvidos no processo. Segundo Minayo (1994, p. 22),

> a pesquisa qualitativa se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

De acordo com os objetivos, trata-se de um estudo exploratório, cujos procedimentos técnicos estão baseados na pesquisa bibliográfica. Apresenta características de estudo de caso por focar um determinado grupo de professores.

A coleta de dados foi baseada no qualitativo participante e na observação por essas técnicas abrangerem análise de registros, observação de acontecimentos e entrevistas, e principalmente pelos próprios pesquisadores fazerem parte e serem os sujeitos da pesquisa envolvidos diretamente com o objeto em estudo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito pessoas, sendo quatro professores, uma pessoa do apoio, uma da nutrição e dois motoristas do ônibus escolar.

Assim, os instrumentos da coleta de dados pautaram-se na seleção de depoimentos (memoriais), entrevistas com questões abertas e registros pessoais (cadernos de campo e TCC) em que os registros foram feitos ao longo do desenvolvimento do curso analisados com a finalidade de se observar os impactos da pedagogia da alternância na vida dos estudantes e de suas famílias.

2 Fundamentação teórica

2.1 Educação do Campo

O campo constitui espaço de mobilização social. O que se pode perceber atualmente diz respeito à existência de duas formas diferentes e opostas de visualizar o campo, de um lado a visão do agronegócio, segundo a qual o campo é lugar sem prestígio social, atrasado, sem recursos, passível de ser explorado pela agricultura capitalista. Em oposição a este pensamento, socialmente divulgado, encontramos a agricultura familiar camponesa trazendo consigo um projeto de vida construído sobre as bases do trabalho como gerador de cultura e produção na luta por estabelecer uma sociedade justa e um cidadão crítico estreitamente identificado com a terra.

Nesse espaço sociocultural, político e econômico, em que forças antagônicas disputam o domínio, é que se estabelecem as bases da Educação do Campo conforme registrado no Caderno Didático da Educação do Campo, (2010, p. 51)

> Assim, a concepção de Educação do Campo (EdoC) estabelece relação entre a educação, a direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto para o Brasil. Ela nasce no bojo do processo de resistência e luta dos camponeses e das camponesas que vivem no e do seu trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação.

A escola do campo e seus educadores e educadoras ao compreenderem o contexto em que se encontra inserida a escola, necessita colocar essas questões em debate, trazer à comunidade a discussão dessas forças que se fazem presentes no ambiente escolar e familiar atendido pela escola. E não somente isto, mas também é importante socializar, refletir, debater e se posicionar frente a outros problemas e desafios vividos pelas escolas do campo. No espaço educativo da escola do campo também é fundamental debater sobre a organização do trabalho pedagógico, o currículo, o Projeto Político Pedagógico e a aprendizagem dos alunos do campo. Torna-se fundamental que os professores possam socializar com a escola e com a comunidade sua forma de pensar e organizar o trabalho com os alunos a fim de que todos percebam que o fazer pedagógico do professor contempla o contexto da comunidade em que vivem os alunos e contribui no processo de formação do cidadão crítico e participativo que se deseja. Caderno Didático da Educação do Campo, (2010, p. 60)

> É preciso fortalecer na escola a dimensão do trabalho coletivo entre os educadores. Cada professor deve ter a oportunidade de debater seu planejamento com os outros colegas da escola, com a direção, com a comunidade. Dessa forma, mais facilmente conseguiremos selecionar e trabalhar conteúdos que estejam em sintonia com a concepção de ser humano que se quer formar, com a concepção de educação e com o fortalecimento da identidade dos trabalhadores do campo. Nesta concepção é preciso garantir conteúdos e métodos que abordem os problemas concretos da realidade, articulando as questões mais amplas (a totalidade) com os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento (Português, História, Matemática, Artes, Educação Física e outros), baseados numa teoria metodológica e do conhecimento materialista histórico-dialético, coerente com o projeto de sociedade que se quer construir.

Este processo educativo necessita estar especificado para os pais e comunidade; e tem que ser levados ao conhecimento dos pais o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores para que possam participar ativamente das ações de construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo a ser desenvolvido pela escola, tornando-se colaboradores nesse processo de construção de conhecimentos e de formação de um cidadão do campo capaz de analisar a realidade atual e de seu contexto , promovendo ações de transformação do mundo, como aborda o Caderno Didático da Educação do Campo (2010, p. 137)

> Neste sentido, pensar o trabalho pedagógico da escola, o Projeto Político-Pedagógico, significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo.

O trabalho na e com a terra, a produção campesina, a geração de cultura se encontram vinculados ao contexto sociocultural do campo e transversalizam o currículo e o PPP da escola do campo. A partir desse contexto o currículo é percebido não mais vinculado à escola urbana,

mas inserido no contexto do campo e do trabalho com a terra. De acordo com o Caderno Didático da Educação do Campo, (2010, p. 188-192) o currículo para a escola do campo necessita contemplar algumas especificidades, dentre elas destacamos:

> O currículo para a transformação do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola, em suas dimensões básicas: formas organizativas e normativas, o trabalho na escola, o conhecimento e a realidade, os objetivos e a avaliação, os conteúdos e métodos, os tempos e espaços educativos e as relações comunitárias e familiares.

O currículo a ser construído para a escola do campo precisa contemplar as peculiaridades do campo no qual a escola está inserida, trabalhando junto aos alunos e alunas com questões que sejam realmente pertinentes, que tragam a realidade para o centro dos debates, que articulem o contexto comunitário com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas áreas do conhecimento. Pereira (2005, p. 106 e 107) ressalta este ponto ao dizer que:

> Acreditamos que o currículo adotado nas escolas do meio rural deva primar pelo conhecimento de questões que são relevantes para a vida do aluno. Ler, escrever e contar não são as únicas formas de conhecimento que o professor deva priorizar. As questões da realidade devem ser colocadas na educação do campo, possibilitando ao aluno das classes multisseriadas condições de participar da construção da sua própria história. Frente a essa realidade, o currículo para escola do campo deve dar conta da participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, criando espaços de discussões e debates, promoverão uma articulação entre comunidade e alunos levando-os buscar soluções para os problemas comuns dentro do local onde vivem.

É essencial que a escola do campo se torne um centro de socialização e produção de cultura que valoriza o ser humano em sua formação e que respeita o contexto no qual o mesmo se encontra inserido, pois a comunidade deseja ver seus filhos e filhas estudando na escola da comunidade e que este estudo seja de qualidade para as crianças da terra conforme reforça Barros (2005, p. 144)

> As escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, nas suas vilas e comunidades, haja vista que a preferência seja que as crianças e adolescentes estudem na escola que seja da e na comunidade. Por isso, a escola é vista como instrumento que promove a formação humana das pessoas através da comunicação, das relações sociais construindo o ser humano em sociedade.

Ao observarmos todo esse contexto que se apresenta no entorno da escola do campo e que por estar a Escola Estadual terra Nova inserida no contexto sociocultural apresentado, percebemos que a pedagogia da alternância se apresentou como uma possibilidade de responder aos desafios presentes no contexto do processo ensino e aprendizagem da escola do campo.

2.2 Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo dos tempos e espaços distintos, tendo com finalidade uma formação profissional. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral no meio profissional, social, político e econômico, (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; SILVA, 2005; BEGNAMI, 2006).

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou a então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Oliveira. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico Pessott (1978).

Atualmente, no Brasil, existem diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Agrícolas (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Diversos pesquisadores da área vêm utilizando uma terminologia genérica para referir ás instituições que praticam a alternância educativa no meio rural: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O Brasil conta hoje com 243 CEFFAs (UNEFAB, 2007) em atividades em todas as regiões e quase a totalidade dos estados, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

A Pedagogia da Alternância ganha espaço nas escolas de Mato Grosso e traz uma nova maneira de ensinar: ”Uma aprendizagem baseada na realidade do aluno” destacou o diretor Fernando dos Santos, da Escola Estadual Jaraguá, do município de Água Boa, durante o I Seminário de Pedagogia de Alternância.

A Em oito meses de fundação, a escola já de início empregou a Pedagogia da Alternância. Com 80 alunos do curso de técnico em Agroecologia, a unidade preza o contato com a família, o diálogo e o fortalecimento da educação do campo.

2.3 Organização da Escola Estadual Terra Nova

Os fundamentos para os métodos de ensino estão ancorados em dois princípios básicos: tempo e espaço; esses princípios são pedagogicamente identificados como "tempos aprendizagem", que tem seus valores definidos pela informação e conteúdo. Cada tempo apresentará informações que trarão por consequência conteúdos específicos e diversos.

Em todos os primeiros dias de cada semana (Segunda Feira), se inicia a alternância que por sua vez se divide em dois tempos aprendizagem, chamado sistematicamente de tempo escola e tempo comunidade.

Ao chegar à escola, no primeiro horário da segunda feira, os estudantes protocolam a entrega das atividades concernentes ao tempo comunidade, juntamente com uma planilha onde obrigatoriamente apresentará todo o cronograma de execução das atividades propostas incluindo as dúvidas e dificuldades. Esse documento é entre os professores ou tutores que fizeram o enunciado e que apreciarão os resultados a partir de então. No período vespertino, ainda na segunda feira, as turmas se reúnem em sala para participarem de aulas teóricas. Das 17hs às 18hs, os mesmos se ocupam das atividades esportivas; atividades essas que acontecerão todos os demais dias da semana. Das 18hs às 19hs, momento da higienização pessoal, retornando às 19hs para o espaço refeitório, onde será servido o jantar, e posteriormente os estudantes se reúnem em seus grupos de trabalho, incumbidos de planejar as ações a serem executadas durante todo o tempo escola (semana).

Terça Feira é o primeiro dia do TE (tempo escola) em que os estudantes se assumem nas atividades práticas que têm início às 7hs com a retirada dos mesmos para o campo de produção em seus respectivos grupos.

Cada grupo é composto por números de componentes compatíveis à demanda, e seu tempo de trabalho tem a duração de cinco alternâncias, Tempo concernente ao ciclo para garantir que no decorrer do tempo de duração do curso o estudante tenha participado das

três fases de aprendizagem relativa a cada um dos 13 grupos de produção, sendo eles: introdução ao aprendizado, apropriação do aprendizado, e o desenvolvimento/prática do aprendizado.

Os grupos de atividades práticas são:

1. **Grupo da Administração:** faz o estudo de gastos de todos os setores da escola desenvolvendo planilhas de controle diário para garantir que não haja gastos supérfluos.
2. **Grupo responsável pelos animais**: mantém a organização dos espaços dispostos aos animais como Ovinos, Bovinos, Caprinos, oferecendo os serviços de segurança e reparos nos ambientes, alimentação, cuidados com a saúde animal e controle de natalidade.
3. **Grupo responsável pelo aviário**: nesse grupo atua sobre duas linhas: aves de corte e aves de postura.
4. **Grupo das Construções:** todas as construções de menor porte como aviário, construção de piquetes, cercas, reparos ou reformas são tarefas a serem realizadas pelos componentes desse grupo.
5. **Grupo responsável pelas ferramentas:** a conservação dos instrumentos de trabalhos bem como, motosserras, enchadas, foices, cavadeiras, carriolas e equipamentos auxiliares à manutenção fica a cargo desse grupo que faz ainda o controle sistemático de entrada e saída dos instrumentos. Dar condição de trabalho aos demais grupos.
6. **Grupo responsável pelo campo da Fruticultura:** faz a seleção do espaço, preparo do solo, seleção, classificação e plantio das frutíferas e toma todos os cuidados com o plantio de forma a garantir que cheguem à vida adulta saudáveis e produtivos.
7. **Hortas:** esse grupo é responsável pela horta desde o seu princípio, bem como elaborar o projeto partindo dos cálculos que se define como a demanda escolar, selecionar o espaço, preparar o solo, efetivar o plantio, garantir a disparidade no cultivo e acompanhar todo seu ciclo de produção.
8. **Insumos**: o grupo que assume tal responsabilidade tem como tarefa produzir substrato e defensivos para os grupos geradores de demanda como animais, fruticultura, horta e lavoura.
9. **Grupo da Lavoura:** é responsável por selecionar, analisar, preparar e corrigir o solo; efetuar o plantio e fazer o acompanhamento do desenvolvimento do mesmo.
10. **Mídias:** assume a responsabilidade de percorrer os espaços de produção da escola e garantir todos os registros em formatos fotográficos, vídeos, relatórios, roteiro de visitas e recepções, cerimoniais, auxiliar nas organizações dos eventos da escola, elaborar os informativos e publicar nos meios de comunicações.
11. **Organizações:** têm como compromisso manter a organização e limpeza dos espaços físicos da escola: refeitório, salas de aula, cozinha, banheiros, corredores e outros.
12. **Processamento:** todos os produtos como hortaliças, frutas, animais abatidos (gado, suínos e aves) precisarão ser processados, ou seja, serem preparado adequadamente para serem consumidos na escola e essa tarefa é atribuída ao grupo do processamento.
13. **Grupo do Viveiro:** está condicionado a produzir mudas para os grupos responsáveis pelos setores produtivos (horta, lavoura, fruticultura).

Ao final de cada ciclo (5 alternâncias), o grupo socializa os conhecimentos construídos no decorrer do processo e no desenvolvimento das atividades para que os novos componentes compreendam as especificidades do mesmo e como se deu o desenrolar das etapas do planejamento.

Quando inicia a alternância, no primeiro dia da semana (Segunda-Feira) é o momento em que se recebe e avaliam os trabalhos que foram encaminhados para serem desenvolvidos no tempo comunidade (um dos tempos da alternância). As informações são registradas em forma de relatório científico nos “Cadernos de Campo”, que é uma das principais ferramentas

da escola, que efetiva o acompanhamento do professor em relação ao seu tutorado nesse tempo. Os conteúdos fornecidos por estes cadernos têm efeitos que desafiam o professor/tutor aos estudos do contexto família em relação ao comportamento desses enquanto unidade, analisando principalmente o seu comportamento quanto às funções e exercícios em cada nível de representação (pai, mãe, irmãos...), percebendo, portanto, como atua essa família na vida do estudante, para que a partir daí, caso necessário, seja desenvolvido um trabalhado estratégico rumo às respostas compreendidas como essenciais para a vida desse estudante na Escola Agrícola Terra Nova.

O Curso Técnico da Escola Agrícola Terra Nova tem como base de formação humana de seus estudantes os princípios da agroecologia, cujo conteúdo é rico em reflexão quantos aos valores e funções que cada componente exerce no meio em que está inserido; após a aplicação de tais conteúdos, seja na família ou na comunidade, o indivíduo precisa condicionar-se à crítica do meio, apresentando-se como elemento capaz de juntar-se à proposta de mudança. Compreende-se, no entanto, que este é um dos passos importantes na partilha de bens comuns na sociedade, o interesse pela coletividade. Para tanto, se faz necessário o uso de métodos com conteúdo estratégico que por sua vez aproxime as pessoas a partir de suas linhas de interesses. O foco primordial, neste caso, é a família dos Estudantes do Curso de Agroecologia, que se mantém no alinhamento da formação voltada à ideia de organização técnica da propriedade da mesma, classificada como agricultura familiar. Quando o estudante chega ao 4º semestre do curso, seus pais são convidados a irem até à escola para discutir qual linha de pesquisa subsidia a realidade de subsistência familiar. A partir de então o estudante passa a desenvolver seu "Trabalho de Pesquisa" lotado no compromisso de ajudar a formar tecnicamente a família sobre os melhores métodos a serem utilizados de acordo com a realidade cultural.

3 Resultados

Constatamos que os estudantes alcançam desenvolvimento considerável na organização das atividades tanto no lar quanto na escola. A família passa a se conhecer melhor e interagir mais e melhor entre si e com a unidade escolar, o estudante se percebe enquanto pessoa e cidadão e qual seu papel na sociedade em que vive.

Percebemos que a estrutura organizacional da Escola Agrícola Terra Nova, pensada a partir da Horta Mandala, adotando os círculos como centro da vida é de extrema importância no desenvolvimento das atividades desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade. A esse respeito http://planetasustentavel.abril.com.br nos diz:

> O termo mandala vem do sânscrito e significa "sagrado" ou "círculo mágico". Trata-se de um jardim de círculos concêntricos que respeitam a agricultura ecológica. "Um dos seus princípios é: copie o desenho da natureza. A mistura de espécies tem um papel fundamental. Quanto maior a diversidade delas, maior o equilíbrio ambiental e menor o índice de pragas e a necessidade de intervenção. "Para isso, é necessário observar o que dá e o que não dá na região; há plantas companheiras e outras que não se toleram", diz Flávio. A rotatividade de plantas contribui para a saúde do solo. "Cada espécie precisa mais de um determinado nutriente". Se plantamos sempre a mesma coisa, logo o solo vai se esgotar nesse nutriente. Se alternamos espécies, ele permanece rico. E o ciclo de sustentabilidade continua seu caminho.

Por isso a organização em círculos na horta mandala, adotada, inclusive, nas questões pedagógicas, quando nos momentos de socialização de resultados e diálogos com as famílias. A foto abaixo retrata a organização da horta da escola.



Figura 1: Panorâmica da Escola Terra Nova.[35]

Ao pensarmos e nos propormos a analisar os resultados da pesquisa na perspectiva da pedagogia da alternância e suas contribuições para o desenvolvimento da organização pessoal e escolar, interação familiar e construção da autonomia enquanto pessoa e cidadão. Todos os detalhes da organização estrutural e curricular têm importância fundamental para compreensão dos apontamentos e resultados alcançados.

A) Organização das atividades no lar e na escola

A pedagogia da alternância possibilita ao educando desenvolver a auto-organização de seu trabalho e contribuir na organização das atividades desenvolvidas na escola nos grupos em que se insere durante a permanência na escola. Há depoimentos de alunos que dizem terem aprendido a realizar atividades que nunca antes haviam feito, como organizar a própria bagagem e guarda-roupa; colaboração nas atividades de organização sustentável da família, dentre outras. Abaixo socializamos momentos de trabalhos em grupo desenvolvidos na escola, os quais propiciam o desenvolvimento destas e de outras estruturas por parte dos alunos da escola.

Como é da organização da escola, na segunda-feira, eles se reúnem para socialização dos trabalhos desenvolvidos no tempo comunidade; em círculo, alunos e professores discutem a fim de refletir sobre os desafios e vitórias alcançadas, e organizar as ações seguintes de estudo e pesquisa.



Figura 2: Reunião de segunda-feira.

[35] Imagens pertencentes ao arquivo e cedidas pela instituição.

Como já colocado, tal ação se dá na estrutura circular da mandala, proporcionando uma organização pedagógica sustentável, centrada em ações cooperativas entre alunos e professores.

B) Interação familiar

A pedagogia da alternância possibilitou ainda o desenvolvimento da interação familiar, propiciando aprendizado a todos os integrantes, conforme exemplificado no TCC sobre a utilização de ração extrusada com suplementos alternativos na criação de tambaquis (Colossoma. macropomum), em tanques escavados no sitio 12 de Outubro, pelo estudante Manuel Amâncio Soares[36] , que tece crítica a uma lâmina de água que estava sem uso por ser compreendida pelo pai, Amâncio Soares, como inviável à produção de peixe pelo alto custo com a alimentação. O filho, fazendo uso de ração alternativa, mostrou ao pai e à comunidade a viabilidade a partir desse método. Abaixo, a família, pai, mãe e filho no desenvolvimento da criação de tambaquis.



Figura 3: Família Soares trabalhando.

É importante pontuar que, inicialmente, o pai foi totalmente contra a pesquisa do filho. Porém, ao verificar os cálculos e perceber os resultados alcançados na estrutura de criação de peixes, adotada pelo jovem, tornou-se colaborador e incentivador do trabalho, passando a respeitar os conhecimentos de seu filho e toda a família, assim como pessoas da comunidade, integraram-se e uniram-se no trabalho.

C) Autonomia cidadã

A organização pedagógica da alternância possibilita, portanto, a construção da autonomia por parte dos alunos que pensam a pesquisa a ser desenvolvida em seu TCC a partir do contexto em que está inserido, buscando alternativas sustentáveis na agricultura familiar.

A exemplo disso, fazemos referência a um caso significativo no contexto do trabalho desenvolvido por nós e registrado no TCC sobre IMPLANTAÇÃO E MANEJO NA CRIAÇÃO DE BEZERROS NO SISTEMA AGROECOLÓGICO NA PROPRIEDADE, a qual proporcionou o desenvolvimento sustentável da família e, principalmente, o desenvolvimento da autonomia,

[36] Nome fictício.

pois a aluna que realizou este trabalho decidiu toda a organização sozinha, sendo depois, acompanhada pelo pai. O trabalho ofereceu resultados importantes para a jovem e sua família como perceber que a criação de bezerras constitui o fator de equilíbrio num sistema de produção de bovinos leiteiros, já que esses animais servirão futuramente para reposição do plantel do rebanho; assim como perceber que o manejo, sanidade e a alimentação dos bezerros é um dos fatores mais importantes para garantir o bom desenvolvimento dos animais e consequentemente boa produtividade do sítio, assim podendo ser desmamados saudáveis e o mais cedo possível.



Figura 4: Aluna em projeto de manejo.

Tais resultados somente se tornaram reais a partir da ação autônoma da jovem; iniciando, organizando e desenvolvendo o trabalho de pesquisa. Percebe-se, também neste caso, a presença da família a se unir ao trabalho quando este já se encontra em andamento, dando, porém, suporte anterior a fim de que a pesquisa se concretize. A família se apresenta como quem oferece o espaço, as ferramentas iniciais para o trabalho, sendo conquistadas devido aos resultados alcançados pelos estudantes durante o processo.

4 Considerações finais

Concluímos que a organização curricular da pedagogia da alternância, na estrutura pensada pela Escola Estadual Agrícola Terra Nova, possibilita o desenvolvimento individual, familiar e coletivo dos alunos como um sistema sustentável, segundo registrado na organização de horta mandala circular sustentável.

Ao se inserir nos grupos de trabalho da escola, os alunos pensam sua estrutura organizacional pessoal, desenvolvendo novas possibilidades, até mesmo surpreendendo a família, conforme dito por uma mãe sobre a filha ao falar que a mesma “agora chega em casa, organiza seu quarto, ajuda na cozinha e participa dos trabalhos do sítio”.

Como a estrutura da horta mandala, a interdependência dos sistemas torna-se colaboradora no desenvolvimento de outras estruturas. A construção pessoal dos alunos propicia a melhoria da qualidade da convivência familiar, levando a família a interagir de forma mais efetiva nos trabalhos dos mesmos, tanto na escola quanto no lar.

Por fim, o que pudemos perceber mediante a pesquisa foi o desenvolvimento da autonomia dos educandos ao pensarem seu projeto de pesquisa, com anuência ou não dos pais, levando-os a efeito, conquistando, gradativamente, a colaboração e participação dos genitores no processo quando já em andamento. A esse respeito, é importante pontuar o caso do aluno que, ao ser-lhe dito que deveria ir com a família para o estado do Pará, buscou alternativas para finalizar o curso e o Ensino Médio, assim como sua pesquisa de TCC. A

família foi primeiro, ele finalizou tudo, e, somente então, foi ao encontro da mesma. Isso por ter se apropriado dos princípios da autonomia em sua vida.

Percebemos, enfim, que a pedagogia da alternância, na escola do campo, proporciona vantagens significativas para organização pessoal, familiar e autônoma de vida dos jovens, possibilitando que os mesmos se tornem cidadãos preocupados com seu aprendizado, com a sustentabilidade da família. A adoção de técnicas agroecológicas sustentáveis para a agricultura familiar, bem como a construção de uma sociedade comprometida com o bem estar coletivo, foi o trabalho feito por esta equipe..

Referências

BATISTA, João. **A pedagogia da Alternância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Loyola. 2009.

http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Pedagogia-da-Altern%C3%A2ncia-constr%C3%B3i-uma-nova-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.aspx

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto, 1991.

CRISTO, Ana Claudia Peixoto de; LEITE NETO, Francisco Costa e COUTO, Jeovani de Jesus. In **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

PEREIRA**,** Ana Claudia da Silva. In **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

Revista Presença pedagógica. v. 18. n. 107, set/out2012. **Educação do campo. Desafios à materialização da escola do campo.**

SILVA, Maria Ozamira; **Refletindo a pesquisa participante**. Em aberto. Brasília: INEP/MEC, ano 5, n. 31, jul/set, p. 49-55, 1986.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira e ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia,** organizadores: Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. Salvador: EDITORA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos. **Didática: o ensino e suas relações.** 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

POESIA LETRAS DO RAP: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA EM SUA TOTALIDADE

Jacinaila Louriana FERREIRA

RESUMO: Este projeto, intitulado "Poesia e letras do Rap: a importância da leitura e escrita em sua totalidade", tem como base resgatar a leitura no ambiente escolar, visando que o aluno, independentemente da idade, tenha vontade de ler. Na realidade atual, observa-se que, cada vez mais, nossos alunos estão se afastando do ato de leitura e da escrita. Várias causas contribuem para isso, mas, dentre elas, pode-se citar a falta de incentivo dos familiares, o que ocasiona como consequência dificuldades marcantes sentidas na escola: interesse para leitura e por consequência dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, dificuldade de compreensão e erros ortográficos. Desse modo, faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura e da escrita, como ato de prazer. Como se percebeu nesta instituição que o alunado não conheciam muito o gênero poema, porém apreciava muito o gênero musical rap, a partir desse pressuposto surgiu à escolha da prática de letramento a ser focalizada, tendo em vista que a mesma une os dois gêneros, tornando o assim mais atraente para os jovens. O projeto se embasa nas práticas de letramentos. De acordo com GARCIA, Ana Luiza M. & RANGEL[1]: ''Um projeto é um conjunto de atividades orientadas por objetivos comuns e organizadas para a elaboração conjunta de um produto final. Trata-se, assim, de um tipo de organização temporária, na qual se criam várias oportunidades de ação coletiva: escolher, decidir, planejar, partilhar, cooperar, buscar recursos e realizar. Esses procedimentos permitem e exigem a construção de conhecimentos e competências pessoais, colaborando para o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da liderança. '' Evidenciamos através do presente projeto, o despertar do desejo e do prazer pela leitura de poemas associadas a letras do rap que é um gênero já valorizado por eles na comunidade. ''Esperamos aguçar o interesse desses alunos, dando-lhes meios de construir opiniões sobre os diversos temas presentes na poesia (...) e nas letras das músicas. Como é o caso do rap que alia som e poesia ao mesmo tempo (...)''. (ALVES, Suzana Margarida Rios[2]). Através deste estímulo e contato inicial com a música e poesia, o aluno encontrará o sentimento de pertencimento através da produção, som e escrita, tornando-se protagonista de todo o processo. Segundo Nascimento e Pinheiro (2013)[3], '' A expressão mais forte do hip-hop está relacionada no Rap – poesia cantada que, para existir, precisa da junção de dois elementos: o MC e o DJ. O primeiro (MC), é o poeta que escreve e canta as letras do Rap; já o DJ dá o tom ao discurso, tematizando as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências''. Todo o projeto ocorreu num período de seis meses (fevereiro a agosto de 2015), a apresentação ocorreu no dia 14 de agosto de 2015, na feira do conhecimento. O projeto possibilitou a ampliação e o aprofundamento da aprendizagem dos alunos por meio da apropriação da leitura e escrita.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; poesia; rap.

ABSTRACT: This project, entitled *Poetry and Rap lyrics: the importance of reading and writing in its entirety* has as its basis to rescue reading at school environment in order that students, regardless of age, will have to read. Currently, it is observed that, increasingly, our students are moving away from the act of reading and writing. Several causes contribute to this, but, among them, one can cite the lack of encouragement from family, which causes remarkable difficulties in school, for example, poor vocabulary, understanding difficulty and misspellings. Thus, it is necessary that the school seeks to redeem the value of reading and writing as an act

of pleasure. As he realized this institution that the students did not know much about the poem genre, but they appreciated rap music genre a lot. Based on this assumption, there was the choice of literacy practice being focused, in view of the union of the two genres, thus making it more attractive to young people. The project will be based on literacy practices. According to Garcia, Ana Luiza M. & Rangel: "A project is a set of activities guided by common goals and arranged for joint development of a final product. It is thus a kind of temporary organization, which create various opportunities for collective action: choose, decide, plan, share, cooperate, seek resources and perform. These procedures allow and require the construction of personal knowledge and skills, contributing to the development of autonomy, solidarity and leadership"'. We demonstrated through this project the awakening of desire and pleasure by reading poems associated with rap lyrics that is a genre already valued by them in the community. "We hope to whet the interest of these students, giving them the means to build opinions on the various themes of poetry (...) and the lyrics. As it is the case of rap that combines sound and poetry at the same time (...)". (ALVES). Through this stimulation and initial contact with music and poetry, students find a sense of belonging through production, sound and writing, becoming protagonist of the whole process. Second Nascimento and Pinheiro (2013), "The strongest expression of hip-hop is listed in Rap - sung poetry to exist, you need the junction of two elements: the MC and DJ. The first (MC) is the poet who writes and sings the lyrics of Rap; already the DJ sets the tone to the speech, thematising social inequalities, racism, discrimination and violence". The entire project took place over a period of six months (February to August 2015), the presentation took place on August 14, 2015, in the knowledge fair. The project enabled the expansion and deepening of student learning through reading and writing appropriation.
KEYWORDS: reading; poetry; rap.

1 Introdução

Este Projeto tem como base resgatar a leitura no ambiente escolar, visando que o aluno independentemente da idade, tenha vontade de ler. O nome do projeto é: Poesia e Rap: A importância da leitura e escrita em sua totalidade. A escola que trabalhará o projeto é a Escola Estadual São Vicente de Paula, localizada no bairro São Cristóvão na cidade de Sinop no estado de Mato Grosso que atende prioritariamente o Ensino Médio. A maior parte deste público compreende jovens entre 14 e 18 anos.

Desse modo, se percebeu nesta instituição que os mesmos não conheciam muito o gênero poema, porém apreciam muito o gênero musical *rap*, a partir desse pressuposto surgiu a escolha da prática de letramento a ser focalizada, tendo em vista que a mesma une os dois gêneros, tornando dessa forma mais atraente para os jovens.

Sendo assim, a escola oferece todas as possibilidades materiais e imateriais para a concretização efetiva do projeto, já que acontecerá um grande projeto: Feira do conhecimento para possibilitar as diversas apresentações.

Através da realidade atual observa-se que, cada vez mais nossos alunos estão se afastando do ato de leitura e da escrita. Aspectos como a falta de incentivo para escrever e a falta de incentivo dos familiares, têm ocasionado pouco interesse para leitura e por consequência dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, dificuldade de compreensão e erros ortográficos. Desse modo, faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura e da escrita, como ato de prazer.

Neste sentido é dever, da unidade de ensino, juntamente com professores e toda equipe pedagógica propiciar aos educandos momentos que despertem neles o gosto pela

leitura e pelo ato de escrever. Sabemos que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se.

2 Metodologia

O projeto se embasa nas práticas de letramentos. De acordo com GARCIA, Ana Luiza M. & RANGEL: ''Um projeto é um conjunto de atividades orientadas por objetivos comuns e organizadas para a elaboração conjunta de um produto final. Trata-se, assim, de um tipo de organização temporária, na qual se criam várias oportunidades de ação coletiva: escolher, decidir, planejar, partilhar, cooperar, buscar recursos e realizar. Esses procedimentos permitem e exigem a construção de conhecimentos e competências pessoais, colaborando para o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da *liderança.*''

Pretendemos evidenciar através do presente projeto, o despertar do desejo e do prazer pela leitura de poemas associadas a letras do rap que é um gênero já valorizado por eles na comunidade, ''.... Esperamos aguçar o interesse desses alunos, dando-lhes meios de construir opiniões sore os diversos temas presentes na poesia (...) e nas letras das músicas. Como é o caso do rap que alia som e poesia ao mesmo tempo(...)''. (ALVES, Suzana Margarida Rios). Através deste estímulo e contato inicial com a música e poesia, o aluno encontrará o sentimento de pertencimento através da produção, som e escrita, tornando-se protagonista de todo o processo.

Segundo Nascimento e Pinheiro (2013), '' A expressão mais forte do hip-hop está relacionada no Rap – poesia cantada que, para existir, precisa da junção de dois elementos: o MC e o DJ. O primeiro (MC), é o poeta que escreve e canta as letras do Rap; já o DJ dá o tom ao discurso, tematizando as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências. O hip-hop pode ser traduzido como balançar (to hip) o quadril (hop)''. Os alunos encontrarão o diferencial que almejam nas aulas de Língua Portuguesa, frente a poesia que toca sutilmente a mente e a alma das pessoas, influenciando-as a meta que é o aprendizado e o gosto literário.

A multiculturalidade implica na diversidade cultural e textual, por isso iniciaremos apresentando os conceitos de poesia e poema e toda a sua estruturação. Em seguida apresentaremos aos alunos alguns poemas e poesias para atividades e trabalhos em sala.

Como atividade de produção eles deverão produzir uma antologia poética, que aumentará o contato com diversos autores e fará com que leiam para escolher aqueles com que mais se identificam.

Na continuidade trabalharemos letras de rap do artista Gabriel Pensador, tendo em vista que as letras trazem a criticidade necessária para complementação de diversos gêneros textuais.

A partir das letras destas músicas daremos ênfase aos diferentes aspectos presentes na comunidade, como a necessidade de melhorias na saúde, educação de qualidade, menos violência, etc.

Para finalizar o trabalho em sala os alunos serão convidados a produzir poesias e letras de rap de sua autoria, o que desencadeará na apresentação de um varal de poesias e apresentações culturais na feira do conhecimento. A abordagem social e política presentes nas letras das músicas, leva os educandos a refletirem sobre seu papel social como agente transformador que respeita os seus direitos e simultaneamente os da sociedade. No primeiro momento deverão ouvir as músicas, que serão mais enfatizadas: Chega e Linhas tortas (Gabriel Pensador), em seguida deverão acompanhar a letra, lendo em vários tons (alto, baixo, sussurrando...) para que entendam desde o ritmo a mensagem transmitida. Em seguida

elencaremos os aspectos em comum nas letras musicais e as demandas sociais da comunidade. Os grupos deverão produzir outras letras a partir destes temas e apresentar solução para os possíveis problemas. Ainda ficarão incumbidos de criar uma melodia para as produções, ou seja, produzirão letras de rap. Os alunos apresentarão teatros a partir da música, farão a criação de cenários, figurinos e farão o roteiro do mesmo. No intuito de promover a motivação faremos o sorteio de alguns livros de poesia em sala de aula de autores como Cecília Meireles, Cora Coralina Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Mário Quintana, entre outros. Também usaremos o som com as músicas e Data show com os clips musicais, poemas animados, visuais, etc.

Um dos autores escolhidos para leitura, visualização, produção e ilustração é Manoel de Barros, após trabalhar alguns poemas, mostraremos o vídeo animado: Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo (https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY), que traz uma excelente visualização da poesia e a essência da criatividade no gênero.

Aproveitando um concurso de poesia de uma universidade parceira, inscreveremos os melhores poemas produzidos, onde os alunos serão premiados, de acordo com a colocação. E ainda iremos sugerir que pesquisem com os pais ou familiares se gostam e conhecem de cor alguma poesia. Criaremos um mural de poesias a partir destas contribuições e de visitas à biblioteca. Poderemos propor também a ideia de organizar um sarau (apresentação) de poesias.

3 Resultados e análises de dados

As práticas de letramento decorrentes deste projeto se inserem no contexto escolar e social do educando que se torna através da participação ativa e frequente, protagonista de todas as realizações.

Os objetivos pretendidos são despertar o gosto pela leitura de poesias e o reconhecimento de que a música também é e traz muita poesia, bem como despertar a criticidade através das letras musicais apresentadas a eles e neste sentido, mostrar a importância que a escrita tem nesse meio.

A circulação social aconteceu na feira do conhecimento foi feita a exposição dos trabalhos em vários varais com poesias e letras de rap, recital de poemas e outras apresentações para toda a comunidade. Foram realizadas ainda, algumas cenas teatrais a partir de poemas e letras de rap.

4 Conclusão

As práticas de letramento aconteceram através de leituras dos melhores poemas e apresentação dos raps nas demais turmas, cozinha e coordenação da escola. Todo o projeto ocorreu num período de 6 meses (fevereiro a agosto de 2015). O mesmo possibilitou a ampliação e o aprofundamento da aprendizagem dos alunos por meio da apropriação da leitura e escrita, bem como o desenvolvimento de análise crítica, tanto em relação a sua própria criação literária (criação da própria melodia) quanto a dos colegas.

Outros benefícios foram a elevação da autoestima, um maior estímulo à criação poética e à produção artística, bem como o compartilhamento de impressões e opiniões sobre passagens preferidas nas obras.

A avaliação aconteceu de forma paralela a todas as produções orais e escritas, bem como participação e envolvimento com o projeto, durante todo o percurso. Também foram

avaliados com quarenta por cento da nota bimestral na participação ativa no projeto e ainda através de avaliações escritas das atividades propostas envolvendo essa tipologia textual.

Referências

ALVES, Suzana Margarida Rios. **Poesia marginal: ressignificando a poesia na periferia.** Curso on-line Caminhos da escrita. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Cenpec, 2013.

BOSCO, Francisco. **Por uma ontologia da canção:** poema e letra. In: CULT.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005. Coleção como usar na sala de aula.

GARCIA, Ana Luiza M. & RANGEL, Egon O. Glossário. **Caminhos da escrita.** Curso online de formação de professores. Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro, CENPEC/MEC, 2013.

MIRANDA, Vera Lúcia da Silva e TURKIEWICZ, Rosemary de O. Schoffen. **Viravidaviraverso: saraureverso.** Curso on-line Caminhos da escrita, Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Cenpec, 2013.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; PINHEIRO, Elaine Cristina. **Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares,** 2013. ISSN: 1981-8211.

MOHR, Denise Kostycz e RIOS, Emília Oliveira. **Do futebol à sala de aula:** a produção textual na perspectiva do letramento. Curso online Caminhos da escrita. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Cenpec, 2013.

RIBEIRO NETO, Amador. **Uma levada maneira:** no ar, poesia e música popular.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica: ensaios.** São Paulo: Annablume, 1997.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita – ensaios e canções.** São Paulo: Publifolha, 2004.

Anexos

Linhas tortas (Gabriel O Pensador)

Alguns às vezes me tiram o sono, mas não me tiram o sonho
Por isso eu amo e declamo, por isso eu canto e componho
Não sou o dono do mundo, mas sou um filho do dono
Do verdadeiro Patrão, do verdadeiro Patrono
Tudo começou na aula de português
Eu tinha uns cinco anos, ou talvez uns seis
Comecei a escrever, aprendi a ortografia
Depois as redações, para a nossa alegria
Professora dava tema-livre, eu demorava
Pra escolher um tema, mas depois eu viajava
E nessas viagens, os personagens surgiam pensavam, sentiam, choravam, sorriam
Aí a minha tia-avó, veja só você
Me deu de aniversário uma máquina de escrever depois, já aos quinze, mas com muita timidez fiquei muito sem graça com o que a professora fez
Ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir até fiquei feliz mas com vontade de fugir
Então eu descobri que já nasci com esse problema
Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer ver

Ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até poema
Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão
Até os professores às vezes se contaminam copiam minhas letras e textos e disseminam
Sementes do que eu faço, já não sei se é bom ou mau
Mas sei que muito aluno começa a fazer iguale escrevendo poemas, escrevendo redações fazendo até uns raps e umas apresentações (...) o amor que ainda tenho é o amor da palavra é falar e cantar, despertar consciências dediquei a vida a isso e maior recompensa(...) ouvindo os meus poemas em total sintonia
Eu sou ele amanhã, e hoje é só poesia.

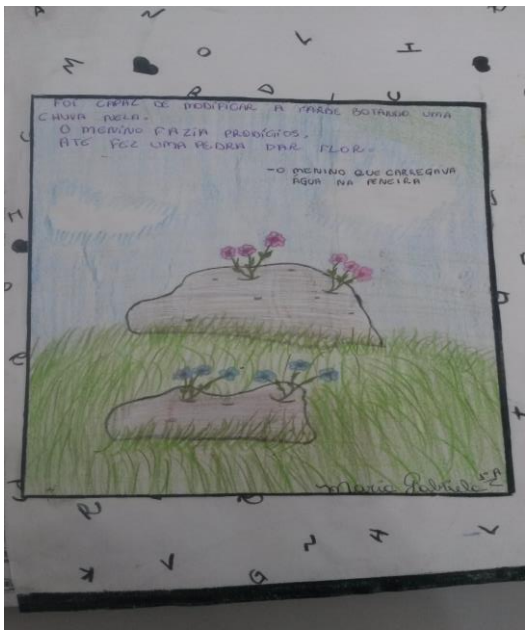
Fonte: http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/linhas-tortas.html#ixzz3ZY4dmINm

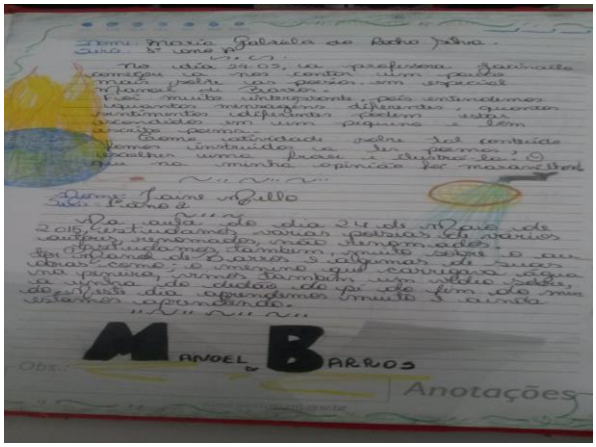
Chega (Gabriel O Pensador)

[Refrão]
Chega! Que mundo é esse, eu me pergunto
Chega! Quero sorrir, mudar de assunto
Falar de coisa boa mas na minha alma ecoa
Agora um grito eu acredito que você vai gritar junto (x2)
A gente é saco de pancada há muito tempo e aceita (...) É tudo flagrante, novas e velhas notícias
Mentiras verdadeiras, verdades fictícias (...)
Presidente, deputados, senadores, prefeitos
Governadores, secretários, vereadores, juízes
Procuradores, promotores, delegados, inspetores
Diretores, um recado pras senhoras e os senhores eu pago por tudo isso, imposto sobre o serviço a taxa sobre o produto, eu pago no meu tributo pago pra andar na rua, pago pra entrar em casa pago pra não entrar no Spc e no Serasa
Pago estacionamento, taxa de licenciamento
Taxa de funcionamento liberação e alvará
Passagem, bagagem, pesagem, postagem
Imposto sobre importação e exportação, Iptu, Ipva
O Ir, o Fgts, o Inss, o Iof, o Ipi, o Pis, o Cofins e o Pasep
A construção do estádio, o operário e o cimento
Eu pago o caveirão, a gasolina e o armamento
A comida do presídio, o colchão incendiado
Eu pago o subsídio absurdo dos deputados
A esmola dos professores, a escola sucateada
O pão de cada merenda, eu pago o chão da estrada
Na compra de cada poste eu pago a urna eletrônica
E cada árvore morta na nossa selva amazônica
Eu pago a conta do Sus e cada medicamento
A maca que leva os mortos na falta de atendimento
Paguei ontem, pago hoje e amanhã vou pagar
Me respeita! Eu sou o dono desse lugar!
Chega!

Fonte: http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador.html#ixzz3ZY4dmINm

Amostras de trabalhos produzidos pelos alunos







Rap da Corrupção
Esse é o rap da corrupção
Quando eles dizem sim!
A gente grita não!
Vamos dizer adeus a corrupção
Já não aguento mais esse bando de ladrão.

Vamos mostrar quem manda aqui
O pais é nosso e são eles que tem que sair.
Vamos fazer mudar, o que eles querem continuar.
Não vamos ficar sentados, nem ficar parados
Vamos para a rua protestar.
Vamos ver se assim nosso Brasil vai para a frente, vamos fazer diferente.

Se liga aí irmão, chega de tanta corrupção.
Temos que mudar essa situação
Somos trabalhadores e temos nossos valores.
Ligamos o rádio e a televisão e o que mais aparece é sobre a corrupção.

Pagamos para comer e até para respirar
Daqui uns dias vamos ter que pagar até para em nossas casas entrar.
Vidas vazias e hospitais lotados
Cada ano morre um monte e continuamos calados. **Alunas: 1° ano**

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: VIVENCIANDO GÊNEROS TEXTUAIS

Fabiana Bernachi BATISTA
Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes
Luciene ALVES
Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes

RESUMO: O desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos é foco essencial para a vida em sociedade por meio do desenvolvimento das práticas de letramento. Cientes da importância de tais construções por parte dos alunos e alunas e mediante diagnóstico interno desse processo realizado no início do ano letivo o qual revelou fragilidades quanto ao domínio dessas capacidades por parte dos estudantes, os profissionais da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes organizaram o Projeto Sala de Educador objetivando trabalhar tais fragilidades. Considerando as dificuldades de aprendizagem dos educandos da escola quanto à leitura, compreensão e interpretação de textos, buscamos estratégias que possibilitassem superar ou amenizar tais desafios. No coletivo, optamos por planejar e desenvolver aulas que fossem atrativas e que favorecessem a aprendizagem significativa dos alunos. Adotamos a abordagem metodológica qualitativa com técnicas do estudo de caso fazendo análise da estratégia utilizada com a 3ª fase do 3º ciclo do ensino fundamental para trabalhar os gêneros textuais, assim como observações do fazer pedagógico e das ações dos alunos e alunas. Buscamos aporte teórico nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010), em Rojo (2009) e Marcuschi (2005) dentre outros. O objetivo foi detectar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao domínio, circulação e utilização dos gêneros textuais, assim como ampliar a capacidade cognitiva das estruturas e utilização do gênero como prática social de letramento. Concluímos que os alunos têm construído as capacidades de utilização dos gêneros. Ressaltamos que há necessidade de ampliar os conhecimentos quanto às estruturas dos mesmos. Trabalhando com estratégias diferenciadas, é possível ampliar os conhecimentos dos estudantes e construir capacidades de forma lúdica, divertida e interativa e desenvolver práticas de letramento.
PALAVRAS-CHAVE: práticas de letramento; gênero textual; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The development of reading skills, comprehension, interpretation and production of texts is essential focus for life in society through the development of literacy practices. Noting the importance of such constructions by the students and by internal diagnostics of the process carried out at the beginning of the school year which revealed weaknesses as the mastery of these skills by students. Faced with this reality, the professionals of the State School Nossa Senhora de Lourdes organized the Educator Room Project by aiming to work such weaknesses. Considering the difficulties of learning of school students on reading, comprehension and interpretation of texts, we seek strategies that would allow overcome or mitigate such challenges. Collectively we chose to plan and develop lessons that were attractive and favoring the significant student learning. We adopt a qualitative approach with case study techniques making debriefing with the 3rd phase of the 3rd Basic Education Cycle to work textual genres, as well as observations of the pedagogical and actions of male and female students. We seek theoretical support in the Curriculum Guidelines of the State of Mato Grosso (2010) in Rojo (2009) and Marcuschi (2005) among others. The goal was to detect the students' prior knowledge about the domain, circulation and use of genres, as well as increase the cognitive ability of structures and use of gender as a social practice of literacy. We conclude that male and female students have built the capacity of utilization of

genres. We emphasize that there is a need to expand the knowledge about the structures thereof. Working with different strategies you can extend students' knowledge and build skills through play, fun and interactive and develop literacy practices.
KEYWORDS: literacy practices; genre; teaching and learning.

1 Introdução

Saber fazer uso das diferentes formas de linguagem é essencial para que o indivíduo consiga viver em sociedade. E a escola tem uma importante função que é garantir ao aluno o acesso a todas as linguagens.

O presente trabalho tem como principal objetivo detectar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao domínio, circulação e utilização dos gêneros textuais, assim como ampliar a capacidade cognitiva sobre as estruturas e utilização do gênero como prática social de letramento. Esta proposta é muito discutida por autores como Rojo, Marcuschi, Soares e as Orientações Curriculares dentre outros.

Este trabalho está organizado em três capítulos, no primeiro capítulo falamos sobre o estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, em que abordamos a importância dos gêneros textuais na sala de aula como prática de letramento; no segundo capítulo, falamos sobre as práticas de letramentos e a escola; no terceiro capítulo, descrevemos a metodologia que utilizamos para realizarmos o projeto, seguido da aplicação e análise dos resultados. O estudo de caso foi aplicado na Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes e foi desenvolvido na 3ª fase do 3° ciclo (9° ano) do ensino fundamental II no período vespertino.

Através da aplicação do projeto "Práticas de letramento: vivenciando gêneros textuais", pretendemos mostrar que os alunos têm construído as capacidades de utilização e circulação dos diversos gêneros textuais.

2 O estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa

Desenvolver as capacidades de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto é o principal objetivo nas aulas de Língua Portuguesa, pois nós professores entendemos que o domínio dessas capacidades por parte do aluno é fundamental para sua vida em sociedade por meio do desenvolvimento das práticas de letramento. Segundo Bezerra (2005 p. 40), qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento. Sabendo da importância de tais construções por parte dos estudantes e através de um diagnóstico realizado no início do ano letivo que nos mostrou uma fragilidade quanto ao domínio dessas capacidades por parte dos alunos, e, para sanar ou amenizar tais desafios, buscamos estratégias metodológicas para tornar as aulas mais atrativas e que viessem ao encontro da realidade da nossa escola. Para tentarmos suavizar essas dificuldades, optamos em trabalhar com oficinas com o intuito de detectar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao domínio, circulação e utilização dos gêneros textuais, assim como ampliar a capacidade cognitiva sobre as estruturas e utilização do gênero como prática social de letramento. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002*)* é fundamentar o ensino da língua portuguesa, tanto oral quanto escrita na diversidade de gênero que existe fora da escola. Entende-se como gêneros textuais as estruturas com que se compõem os textos, sejam eles orais ou escritos que encontramos em nosso dia a dia. Marcuschi entende que gêneros textuais são:

> Os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Os gêneros textuais são inúmeros, mas citaremos alguns como a carta, telefonema, romance, horóscopo, resenha, receita culinária, piadas, charge, propaganda, anúncio, reportagem, notícia, contos, crônicas, fábulas e assim por diante. Sabemos que os gêneros textuais estão inseridos no contexto escola, mas a forma como são trabalhados em sala de aula de Língua Portuguesa deixa a desejar, porque muitas vezes o professor prioriza a sua estrutura, esquecendo-se da sua função comunicativa. Bezerra ressalta que:

> O estudo de gêneros pode ter consequências positivas nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediato por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2005, p. 41).

Ao trabalhamos a diversidade textual em sala de aula, tornaremos as aulas mais atrativas, criativas, participativas e reflexivas, despertando no aluno o interesse pela leitura, e pela escrita. Segundo as Orientações Curriculares (2010), o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita é indispensável no processo da compreensão da realidade para o exercício da cidadania como uma das condições para a transformação social. Quando o aluno entra em contado com os diferentes gêneros discursivos em sala de aula, ele consegue estabelecer uma relação com a sua realidade social, porque são textos que circulam em nossa sociedade. As Orientações Curriculares salientam que:

> A aula de Língua Portuguesa pressupõe proporcionar ao estudante a experiência de aprender as relações que o ser humano estabelece com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo, tornando definitiva a relação de interdependência entre o homem e sua linguagem. Assumir esse desafio é um caminho para consolidar e aperfeiçoar a leitura e a escrita como prática social (MATO GROSSO, 2010, p. 42).

É fundamental a presença dos diversos gêneros discursivos como práticas sociais de letramento na sala de aula para um ensino aprendizagem de qualidade. As Orientações Curriculares também afirmam que:

> Ler e escrever, com autonomia, envolve domínios cognitivos, tais como reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas; reconhecer e respeitar as variedades linguísticas; identificar os recursos linguístico-discursivo, presentes nos textos orais ou escritos (implícitos, ironias, subentendidos, etc.), bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego, desenvolver a argumentação oral e escrita como forma de participação social, em busca de autonomia e cidadania, dentre outras (2010, p.46).

3 Práticas de letramentos e a escola

A palavra letramento surgiu da palavra inglesa *literacy* (letrado) devido a uma nova realidade social, em que não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Conforme Kleiman (2005, p. 18)

> O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

O termo letramento tem diversos significados, cada autor define de uma forma particular Rojo afirma que:

> O "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Percebemos o quanto é importante as práticas sociais de letramento para vivermos em sociedade, pois é através delas que conseguimos realizar funções simples do nosso dia-a-dia como ir ao mercado, ao banco, a lojas etc., e a escola tem como objetivo buscar estratégias para que o aluno tenha o domínio da produção dos textos orais e escritos de diferentes gêneros discursivos. Rojo salienta que:

> Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos (2009, p.11).

Ou seja, o papel da escola agora é outro, não perdemos tempo ensinando apenas as regras gramaticais da língua, e não há espaço para a interpretação e a produção de textos de forma superficial, o aluno precisa estabelecer relação entre o texto lido e a sua realidade social, para fazer sentido a ale. Soares ressalta que:

> Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê e assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles (SOARES, 2010, p. 21).

4 Aplicação da pesquisa: análise dos resultados

O projeto foi realizado na Escola estadual Nossa Senhora de Lourdes com alunos do 3° ciclo 3ª fase (9°ano) do ensino fundamental II no período vespertino.

Para darmos início ao projeto, confeccionamos dez envelopes cada um deles identificado com um dos gêneros textuais que seriam trabalhados. A proposta da oficina foi detectar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao domínio e circulação aos gêneros textuais. Começamos a aula expondo sobre a mesa os envelopes e diversos materiais, tais

como revistas, jornais, livros didáticos velhos, e outros textos impressos. Faria também ressalta que:

> A escola, como instituição, é estabelecimento relativamente fechado e nela os alunos recebem (ou deveriam receber) instrução e formação. Dado o anacronismo, em parte inevitável, de sua estrutura e dos programas, os alunos ficam isolados da sociedade que evolui à sua volta. Um dos principais papéis do professor seria, pois, o de estabelecer laços entre a escola e a sociedade. Ora levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da sala de aula (FARIA, 1996, p. 11).

Logo após pedimos que a turma se dividisse em grupos com até quatro componentes e que decidissem quem seria o representante do grupo. Explicamos aos grupos que teriam de encontrar nos materiais que estavam sobre a mesa os gêneros textuais sugeridos pelas professoras. E cada vez que o grupo chegasse a um consenso sobre o gênero recortavam o texto e colocar no envelope. E, conforme fossem surgindo às dúvidas em relação aos gêneros textuais, nós explicávamos para os grupos as principais características do gênero. Marcuschi ressalta que:

> No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identificar os gêneros textuais aqui presentes e diga quais características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos." É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

No início da oficina, os alunos ficaram todos eufóricos com a aula diferente e interativa. Os jornais, as revistas e os envelopes chamaram a atenção deles. Percebemos, no decorrer da aula, que os alunos conseguiram localizar nas revistas a maioria dos gêneros textuais que estavam propostos, apresentando certa dificuldade em identificar o gênero charge, pois não conheciam muito bem a sua estrutura.

Através da aplicação da oficina, comprovamos que, ao trabalhar com os gêneros textuais com práticas de letramento, pode favorecer o ensino aprendizagem de forma agradável e produtiva, por se tratarem de textos e situações que fazem parte da realidade vivenciada pelo aluno. Podemos afirmar que os resultados obtidos foram positivos, pois foram ao encontro dos objetivos propostos.

5 Conclusão

Sambemos que o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo principal proporcionar ao aluno e aluna o conhecimento e o domínio das diferentes linguagens, possibilitando assim que o educando consiga comunicar-se em qualquer situação do seu dia a dia.

Para que o professor consiga trabalhar na sala de aula toda esta diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade, propomos que o professor trabalhe em forma de

oficinas, assim o professor promoverá aulas mais participativas e produtivas, além de despertar o senso crítico do aluno e levá-lo a interagir com o seu meio social.

Portanto, podemos dizer que os alunos têm construído as capacidades de utilização dos gêneros. Constatamos também que há necessidade de ampliar os conhecimentos quanto às estruturas dos mesmos. Ressaltamos que, através de estratégias diferenciadas, é possível ampliar os conhecimentos dos estudantes e construir capacidades de forma lúdica, divertida e interativa e desenvolver práticas de letramento.

Referências

BEZERRA, Auxiliadora, Maria. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Metodológicos. In: DIONÍSIO, Paiva, Ângela; MACHADO, Rachel, Anna. **Gêneros textuais e Ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FARIA, A. M. **Como usar o jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

MARCUSCHI, Antônio, Luiz. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Paiva, Ângela; MACHADO, Rachel, Anna. **Gêneros textuais e Ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATO GROSSO. **Orientaçõoes curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa*:* ensino médio. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

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

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

RACISMO, DISCURSO E EFEITOS DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DA CAPA DA REVISTA VEJA REFERENTE À ATITUDE DE DANIEL ALVES[37]

Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres/PPGL)

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o recorte de um texto verbal e não verbal, que foi capa da revista Veja veiculada em 07 de maio de 2014. Para tanto, lançarei mão da teoria da Análise do Discurso materialista de linha francesa desenvolvida por Michel Pêcheux, na França, Eni Orlandi no Brasil para fazer as análises. O *corpus* trata-se do episódio ocorrido em um jogo do Villarreal versus Barcelona, pelo campeonato espanhol, em que Daniel Alves, atleta da Seleção Brasileira e do Barcelona foi vítima de racismo durante o mesmo. Quando o futebolista se encaminhou para bater um escanteio, uma banana foi atirada em sua direção. Daniel reagiu com uma inesperada atitude diante dos torcedores e também do agressor. Este estudo está amparado teoricamente por Orlandi (1995, 2002 e 2005), Souza (2001), Warling; Philippsen (2014), Munanga (1996), Conceição (1995), Fanon (1980), entre outros. O discurso é efeito de sentido entre os locutores e esse sentido não é dado por aquele que fala, mas pelo efeito que ele produz. Por outro lado, apesar de passos largos na longa trajetória de luta contra a discriminação racial no Brasil e no mundo, o preconceito e discriminação não foram banidos e perpetua até os dias atuais. Entretanto, o silenciamento e a invisibilidade do negro na sociedade reforça a discriminação. Esse silêncio é carregado de sentidos, visto que ele significa por si mesmo. Nesta perspectiva é necessário compreender o funcionamento discursivo do imaginário sobre a discriminação étnica e os efeitos de sentidos produzidos por essa discursividade a partir dos textos analisados. Os resultados mostram que o discurso é efeito de sentidos, não sendo dado por aquele que fala, mas pelo efeito que ele produz.
PALAVRAS-CHAVE: racimo; discurso; efeitos de sentidos.

ABSTRACT: This article aims to analyze the clipping of a verbal and non-verbal text, which made the cover of *Veja* magazine on 07 May 2014. Therefore, I cast hand materialist discourse analysis of the theory of French line developed by Pêcheux in France, Eni Orlandi, in Brazil to do the analysis. The corpus is the episode occurred in a soccer game by Villarreal vs. FC Barcelona, the Spanish league, where Daniel Alves, athlete of Brazilian national team and FC Barcelona was a victim of racism in the meantime. When the soccer player headed for hitting a corner, a banana was thrown in his direction. Daniel responded with an unexpected attitude of the fans and also the aggressor. This study is supported theoretically by Orlandi (1995, 2002 and 2005), Souza (2001), Warling; Philippsen (2014), Munanga (1996), Conceicão (1995) Fanon (1980), among others. The speech is meaningless effect between the speakers and this sense is not given by one who speaks, but by the effect it produces. On the other hand, despite great strides in the long history of fighting racial discrimination in Brazil and worldwide, prejudice and discrimination were not banned and it perpetuates nowadays. However, silencing and invisibility of black people in society reinforces discrimination. This silence is full of sense, since it means for itself. In this perspective, it is necessary to understand the imaginary discursive working method about ethnic discrimination and the effects of meanings produced by this discourse from the analyzed texts. The results show that the speech is the effect of the senses, not by one who speaks, but by the effect it produces.

[37] Trabalho desenvolvido na disciplina de Introdução à Análise do Discurso, ministrada pela Profa. Dra. Olímpia Maluf Souza, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres no ano de 2014.

KEYWORDS: racism; speech; meaning effects.

1 Introdução

O presente estudo é um recorte da capa da revista Veja veiculada em 07 de maio de 2014. Constitui-se sob o viés teórico da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, iniciada por Michel Pêcheux, na França, em 1969, e difundida por Eni Orlandi, no Brasil. Este tem como objeto teórico o discurso no qual encontramos as marcas de rupturas que nos permitirão compreender, analisar por meio dos gestos de interpretação como o sentido se faz e os efeitos que ele produz.

A Análise do Discurso nos faz compreender que o sujeito é interpelado pela história e a ideologia porque elas repercutem no mesmo "e é assim que a língua faz sentido" (ORLANDI, 2002, p. 17). O Sujeito se compõe pela linguagem, sendo seu discurso efeito de sentido entre locutores e esse sentido não é dado por aquele que fala, mas sim pelo efeito que ele produz "as palavras falam com outras palavras" (ORLANDI, 2002, p. 43). Há um dizer que atravessa e interpela o sujeito por meio do real, simbólico e imaginário.

Este trabalho tem como objetivo analisar o recorte de um texto verbal e não verbal que foi capa da revista Veja em que o jogador de futebol Daniel Alves da silva, que atua no Barcelona e na Seleção Brasileira, na posição de lateral direito foi vítima de racismo. Assim, como verificar os sentidos produzidos pelos textos.

O corpus deste trabalho é formado pelo texto verbal e não verbal que foi destaque da revista Veja, edição 2372, ano 47, número 19, veiculada em 07 de maio de 2014. Na oportunidade o futebolista Daniel Alves foi capa da mesma. O fato se deve por conta que no jogo pelo campeonato espanhol realizado no domingo, dia 27/04/2014 entre Barcelona e Villareal, o brasileiro foi vítima de racismo. A atitude racista foi cometida por um torcedor do time rival.

A revista traz estampada na capa à imagem do jogador, com vestimenta clássica e elegante mostrando uma banana, ou seja, o conhecido gesto de dar banana, em que se bate com a mão na articulação interna (ou no cotovelo) do outro braço, que se ergue, o punho fechado, seguida do texto verbal "*Aqui, óh!* Escrito em letras grandes de cor amarela. Nessa direção, tomaremos os textos como fontes de análises na perspectiva teórica da Análise de Discurso.

Para contextualizar a questão da discriminação racial realizei um breve percurso histórico sobre o racismo no decorrer dos tempos, em seguida fiz algumas considerações sobre o discurso que interpela o sujeito, os efeitos de sentido que ele produz e sua condição de produção na perspectiva verbal e não verbal. Posteriormente analisei os textos e por fim teci algumas considerações.

2 O racismo ao longo da história

O racismo é uma prática discriminatória, preconceituosa manifestada que permeiam nas relações étnicas na sociedade cotidianamente. (MUNANGA, 1996). As atitudes preconceituosas são reveladas em situações comuns no dia a dia. Ela é praticada há séculos. Essa impera desde o período das grandes navegações, conquistas da América, colonização de grandes partes da África por países europeus, domínio dos povos colonizados em nações africanas, até os dias atuais. Apesar da abolição da escravatura, do progresso das ciências e tecnologias, as conquistas e avanços dos direitos humanos, essa deprimente situação é

vivenciada por muitos povos, nas diversas regiões do planeta, sendo ela um exercício real na contemporaneidade, realizada por uma "sociedade civilizada".

No Brasil o racismo surgiu com a colonização portuguesa, em que negros eram traficados da África para esse país como escravo. Eles eram a mão de obra dos senhores de engenho, barões do café, e muitos trabalhavam nos afazeres domésticos. Com o final da escravatura, muitos imigrantes europeus foram trazidos/incentivados a virem para o Brasil trabalhar no lugar antes ocupado pelo negro. Com isso a expectativa de branqueamento da população cresceu, pois pesquisadores da época acreditavam que no cruzamento entre negros e brancos, a cor da pele da população "clarearia" gradualmente e o negro seria extinto, na verdade uma utopia que não teve êxito.

Apesar de passos largos na longa trajetória de luta contra a discriminação racial no Brasil e no mundo, o preconceito e discriminação não foram banidos e perpetua até os dias atuais. O homem branco ainda é o representante natural da espécie humana (CONCEIÇÃO, 1995). O discurso de superioridade racial branca é vigente, por mais que muitos profiram que o racismo é uma situação superada, não é o que observamos na atualidade. São muitas as situações de discriminação contra os negros em várias partes do mundo.

A imagem do negro carrega ao longo da história muitos estereótipos ligados principalmente ao carnaval, alguns esportes como o futebol e atletismo e principalmente nos noticiários policiais como violento e bárbaro (COSTA, 1988). Na televisão os papéis destinados a eles por muito tempo foi o de serviçal, pessoa sem prestígio e que ocupava na maior parte papel secundário, quase sem importância, "a televisão brasileira ajuda a sustentar o mito da democracia racial" (SILVA, 2005, p. 10). O silenciamento e a invisibilidade do negro na sociedade reforça a discriminação. Esse silêncio é carregado de sentidos, haja vista ele significa por si mesmo (ORLANDI, 1993). Mesmo na atualidade ter havido alguma transformação em relação a essa temática, ainda que tímida, muito precisa ser desconstruído a respeito da visão estereotipada do negro como perverso e perigoso (FANON, 1980).

A presença do negro nos meios de comunicação quando se refere a papeis ou profissões bem sucedidas foi bastante limitada por longo período, mesmo nos dias de hoje isso ainda não foi completamente desconstruído. O homem negro ora retratado como um animal selvagem que precisava ser domado, muito perigoso (FERREIRA, 1993), ora um marginal e quando tem uma profissão essa é bastante inferiorizada isso vale para ambos os sexos (MARTINS, 2000). Por outro lado à mulher geralmente carregava a qualidade de boa empregada doméstica, cozinheira, ou lhe era constituída uma caracterização estereotipada de sensual, disponível para o sexo, prostituta insaciável. Essas características ainda são possíveis ser verificada atualmente, apesar de forma bastante camuflada, pois o ideal do branqueamento não foi totalmente derrotado.

3 A atuação do texto verbal e não verbal no discurso

O texto não verbal significa, tem uma matéria própria, é distinto do texto verbal, visto que não há como as diferentes materialidades significantes produzirem os mesmos efeitos, pois cada uma significa de uma forma distinta. Segundo Orlandi (1995, p.40) "as várias linguagens são uma necessidade histórica". A interpretação da imagem ocorre por efeito de sentidos advindos do não verbal e das formações sociais onde se encontram inscritos os sujeitos do discurso imagético do ponto de vista ideológico.

A interpretação do texto não verbal se efetiva, pelo efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscrevem tanto o sujeito-autor do texto não verbal, quanto o sujeito-espectador. Do ponto de

vista ideológico, a interpretação da forma material da imagem pode se dar a partir da ausência/silêncio, de elementos próprios da imagem dando lugar aos apagamentos de natureza ideológica, ou também pelo simbólico. Quando interpretamos o texto não verbal estamos dando sentidos à imagem e consequentemente ao texto Nesse sentido Souza (2001, p. 10) nos assevera que "Ler uma imagem, portanto, é diferente de ler a palavra. A imagem significa não fala com palavras, e vale enquanto imagem que é. Entender a imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico".

As relações de produção de sentido estabelecidas entre a linguagem verbal e o não verbal cumprem um papel de relevância na contemporaneidade. Por intermédio da interação entre os dois códigos palavras e imagens invadem os meios de comunicação e processam no indivíduo e na sociedade, suscitando ideias e emoções. Nesse processo interativo, significante e significado se relacionam para o alcance da significação, as imagens e palavras constroem uma relação que resultam nos sentidos (ORLANDI, 2002).

Nesse sentido, vale ressaltar que "a linguagem não é algo imutável e transparente, mas carregada de sentidos e ideologia" (WARLING; PHILIPPSEN, 2014, p. 14). Todavia, o sujeito é constituído pela linguagem e esta atua como mediadora entre sujeito e história. Dessa forma, a Análise do Discurso busca compreender por meio de mecanismos os sentidos que estão além daquele que está escrito, ou seja, o não dito, o pré-construído.

4 Apresentação e análise dos resultados

Era tarde de domingo, dia de jogo pelo campeonato espanhol. O estádio estava lotado e o público ansioso para ver o clássico que logo mais se apresentaria. O jogo estava em seu curso normal e quando marcava trinta minutos do segundo tempo do jogo entre Villarreal versus Barcelona, o brasileiro Daniel Alves, jogador da Seleção Brasileira e do Barcelona, titular da equipe azul e grená, se encaminhou para cobrar um escanteio. Então, nesse momento uma banana foi atirada em sua direção. O lateral – um baiano de 30 anos, pardo, como se diz nos censos, e de olhos verdes – reagiu de forma inesperada para o público e certamente para o agressor. Ele pegou a fruta, descascou-a, comeu-a e segui o jogo normalmente cobrando o escanteio. O gesto de Daniel diante do ocorrido foi notícia no mundo todo, pois ele teve uma atitude foi inesperada.

Diante da repercussão do fato, a revista Veja circulada no dia 07 de maio de 2014, edição número 2372, ano 47, número 19, trouxe estampada na capa a imagem do jogador com traje clássico e elegante, terno azul escuro com risca de giz, gravata e um boton de uma banana no terno. A capa da revista traz como pose principal, o jogador fazendo uma banana com o braço, ou seja, o conhecido gesto de dar banana, na ação de bater com a mão no cotovelo do outro braço, que se ergue, o punho fechado. Seguido da imagem a Veja apresenta uma escrita em letras grandes de cor amarela dizendo:"*Aqui, óh!* Logo abaixo desse texto há outro texto escrito em letras de cor branca um pouco menor: "Daniel Alves, da seleção brasileira e do Barcelona, comeu a banana, os racistas dos estádios escorregaram na casa e o preconceito quebrou a cara – talvez para sempre".



Figura 1: Foto de Daniel Alves publicada na revista Veja.
Fonte: Revista Veja

Inicialmente o gesto de Daniel Alves durante o jogo diante da ofensa sofrida, não foi o de ignorar a situação posta, pois pegou a banana, mas afrontou o insulto comendo a banana. Ele poderia apenas ter jogado a banana para outro lado, ignorado o ato, ou mesmo jogado de volta ao agressor. A ação de o agressor ter jogado a banana foi com a intenção de chamá-lo de macaco, pois banana se associa a esse animal. Entretanto não cumprindo a intenção causando um efeito de sentido oposto ao esperado, ou conforme Orlandi (2002) o sujeito desse discurso foi afetado pelo real da língua e assim, não consegue controlar a forma como é afetado por ela. Neste sentido, não há como negar o efeito que causou as discussões sobre o racismo no futebol europeu e no mundo.

Quando observamos atitude de Daniel diante do fato é possível fazer uma relação com a história e constatar que o preconceito não acabou. Apesar de tantas evoluções tecnológicas e científicas as atitudes preconceituosas, ainda é vigente em nossa sociedade O modelo branco europeu impera até na atualidade. Entretanto, possivelmente o jogador sentiu aquilo que todos os negros passam em seu cotidiano, seja no esporte ou fora dele. Ser retirado da sua humanidade e colocado em condição de animal irracional, isso é artifício secular do racismo reproduzido até hoje.

Ao voltar nossas atenções para a revista não é difícil constatar o quanto esse meio de comunicação é preconceituoso e o tamanho da discriminação que ela comete. Primeiramente porque não estampou em sua capa o Daniel Alves como ele realmente aparenta em seu cotidiano. Criou uma encenação, transformou a aparência do jogador. Na capa da revista ele aparece vestido com terno azul escuro, com risca-de-giz e gravata combinando com a cor do terno e um boton de banana, na cor amarela descascada até a metade colada na gola de seu terno.

O terno naquele tom de azul nos remete a ocasiões formais, solenes e de festas. Já a risca de giz, conforme o terno que ele usa na foto da capa, mostra personalidade e poder. É uma vestimenta de muito glamour, usado geralmente por celebridades, artistas de cinema, banqueiros e astros de Hollyood em situações formais de festividades. Isso não condiz com o momento em foco. É observável que a ocasião não emana esse tipo de vestimenta, pois trata de racismo, discriminação explícita. No entanto, isso nos remete a uma imagem criada

exclusivamente para aquela ocasião que podemos interpretar como, eu tenho poder, apesar de me chamar de negro, macaco eu uso roupas de humano e não é de um humano qualquer, mas de gente elegante, poderosa, fina.

Entendemos que o racismo não precisa mostrar poder, máscaras, criar personagens para que as pessoas as respeitem. O respeito pelo negro é uma questão histórica e de educação, nada adiantará vestir-se de forma elegante, com roupas até imprópria para a ocasião e não ser respeitado. Esse sentimento deve ser criado e cultivado na mente, no interior de cada ser social. Jamais devemos impressionar pelas vestimentas, apenas os ignorantes o fazem, é pelo conhecimento e atitudes que mostramos quem somos.

Outro ponto interessante é o boton de banana colocado na gola do terno de Daniel Alves. A banana é símbolo relacionado aos macacos. Quando ele passa ser usado pelo homem nos provoca um sentido, nos levando a um dizer fora que está dentro, de que o homem é um macaco. Apesar do sabor inquestionável da fruta e sua vitamina, não podemos em hipótese alguma fazer uma comparação entre os homens e macacos, haja vista o homem raciocina e como ser inteligente, não deve agir por impulso, nem tão pouco permitir que outros os chamem dessa forma. Sendo assim, podemos afirma que usar aquele boton de banana combinando com vestimenta clássica é desnecessário e isso nos remete novamente ao sentido de ser irracional.

A imagem de Daniel Alves fazendo o gesto de dar uma banana ao racismo foi uma forma bastante deselegante de proceder. Porque o ato de fazer aquele gesto deixa claro que as roupas finas e elegantes trajadas por ele, não condiz com a postura tomada frente à foto da capa da revista. Isso nos permite concluir que a revista montou aquela situação. Assim, é possível afirmar que as significações do texto não verbal vão além do texto, as imagens falam por si mesma.

A partir do texto verbal *"Aqui, oh!* é possível verificar que este vem completar o que a imagem mostra quando ele faz o gesto de da um banana para o preconceito, ou então devolver a banana que foi jogada para ele, mas agora de outra forma, pensada, elaborada por uma mídia que tenta mostrar solidária em relação a problemática instaurada. Nesse sentido, Orlandi (2002, p.82) assevera que " ao longo do dizer, há toda uma margem de não dito que também significam" ou seja o que não está dito, está implícito e essa frase em letras amarelas aponta a intenção de a banana ser dada aos racistas.

Outra situação que merece ser observada é a escrita em amarelo. Ela nos remete a uma memória ao sinal de atenção, ou seja, ao discurso para que fiquem atentos pois, posso devolver essa banana para vocês e nesse sentido Orlandi (2005, p.34) ressalta que "o não dito naquilo que é dito" faz parte do discurso abrangendo a enunciação completa, perpassando e ultrapassando todo o dito e isso faz o sujeito se revelar e dessa forma, surgem as possibilidades do movimento de sentidos e de outros sentidos no discurso. Assim, o não dito é o que está implícito nesse jogo de letras e cor, visto que o enunciador, no ato do discurso, sugere algo não expresso no enunciado.

No seguimento, o segundo texto traz "*Daniel Alves, da seleção brasileira e do Barcelona, comeu a banana, os racistas dos estádios escorregaram na casa e o preconceito quebrou a cara – talvez para sempre"*. Ao analisa-lo é possível afirmar que não é com uma montagem em uma capa de revista que o racismo irá acabar. Quando Daniel Alves comeu a banana que foi jogada para ele durante o jogo, sua reação foi espontânea, não houve tempo para pensar em dar uma boa resposta para aqueles que estão acostumados a cometer esse tipo de abuso/crime contra o cidadão. Entretanto, dizer que com essa atitude o racismo poderá acabar é uma afirmação infundada, pois a história mostra que isso está longe de ter um fim, porque o preconceito com

negros impera atualmente Bento (2002), visto que o branco europeu ainda é o representante ideal da raça humana.

5 Considerações finais

O caminho percorrido até aqui me conduziu a afirmar que as linguagens, no caso o verbal e não verbal significam, a partir de uma variedade de formas consagradas para registro das interações sociais. Os dois textos tanto imagético quanto o escrito se relacionam e se encontram nessa afinidade. Enquanto a imagem diz por meio da significação, as palavras escritas falam por meio dos códigos escritos, estabelecendo uma relação por meio da produção de sentidos.

O discurso racista presente nos textos evidenciou que a discriminação étnica é algo vigente na atualidade. Num enclave sucessivo, os fios de uma teia inteligentemente tecida de recursos de natureza linguístico-discursiva, mostram como a língua é o lugar de incompletude, significação e produção de sentidos. Mesmo com montagem bem elaboradas, textos produzidos por agências especializadas em marketing de embarcar na campanha contra o racismo, não se consegue ocultar a ideologia, pois a Análise do Discurso a toma e a partir disso os sentidos são construídos (ORLANDI, 2003).

Sendo assim, não me vejo embarcada em uma campanha de assumir juntamente com as demais pessoas que somos todos macacos. Isso é hipocrisia e oportunismo, além de atitudes assim autorizar mais discriminação ainda, como imitar o som dos macacos e jogar bananas nas pessoas. O que só reforça o marketing e ajuda alguns ricos a ficarem ainda mais ricos. Na realidade somos todos humanos e não macacos, mesmo nossos direitos não serem todos respeitados como devem ser. Dessa forma, acredito em posturas diferentes para combater o racismo, um exemplo é começar pela educação e essa de berço, pois ninguém nasce racista, mas esse sentimento é construído pela história e ideologia.

Referências

BENTO, M.A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE. I; BENTO. M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

CONCEIÇÃO, F. **Imprensa e racismo no Brasil. A manutenção do 'status quo' do negro na Bahia.** Dissertação (mest.) ECA - USP, 1995.

COSTA, H. O negro no teatro e na TV. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 76-83, 1988.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FERREIRA, R. A. **A representação do negro em jornais no centenário da abolição da escravatura no Brasil.** 1993. Dissertação. 185 f. (Mestrado em Ciências da Comunicação)– Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MARTINS, M. **A personagem afro-descendente no espelho publicitário de imagem fixa.** 2000. 189 f. Tese. (Doutorado em doutorado em Comunicação e Semiótica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005

_____. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **Rua - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade.** n. 1. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

SOUZA. T. C. C de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Ciberlegenda.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, n.6. 2001. Disponível em: http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/inedx.php/article/view/323/204. Acesso em: 28/06/2014.

VEJA. Revista semanal. São Paulo: Ed. Abril, n. 19, 07 maio. 2014.

WARMLIN, K. R; PHILIPPSEN, N. I. Criança a Alma do Negócio: Análises de Propagandas Direcionadas ao Público Infantil. In: SANTOS, L. I. S; JUSTINA, O. D; JUSTINA, T. D. (Orgs.). **Linguagens em Foco: Crenças, Discurso e Ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

(RE) PENSANDO A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosenil Gonçalina dos Reis e SILVA
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Simone de Jesus PADILHA
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/MeEL)

RESUMO: Este estudo busca discutir a formação de leitores, tendo como foco as atividades de leitura de textos nos gêneros da esfera literária. A escolha se deve por considerarmos a leitura como fundamental na formação social do indivíduo, condição indispensável para o exercício da cidadania. A literatura também contribui na formação do homem, por constituir-se como um fenômeno simbólico e ideológico, passível de múltiplas interpretações, que colabora na promoção de sua autonomia e para uma leitura crítica das diversas problemáticas que se apresentam no dia a dia da sociedade. Desse modo, selecionamos para nossa análise, apenas uma atividade de leitura, do volume do 7º ano como representativa de toda a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, intitulada "Vontade de Saber Português", das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, aprovada pelo PNLD de 2014 - Programa Nacional do Livro Didático - selecionada a partir de sua escolha e utilização em uma das maiores escolas públicas de Cuiabá, Mato Grosso, em número de alunos matriculados, num total de 2.300. Nosso objetivo foi o de identificar primeiramente quais gêneros da esfera literária estão presentes em cada volume da coleção, em seguida, verificar quais são as atividades que tratam especificamente da leitura e, por fim, verificar que capacidades de leitura essas atividades mobilizam, e se de fato contribuem ou não para o desenvolvimento de capacidades leitoras do aluno. Para tanto, recorremos a alguns pressupostos da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo que, neste recorte, aliaram-se a outras contribuições, como os fundamentos da concepção de Vygotsky para a compreensão de aspectos da linguagem, ideologia e interação, que influenciam na aprendizagem e constituição dos sujeitos sociais, assim como as de Freire, que têm inspirado os estudos do letramento crítico. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, de abordagem qualitativa e dialógica. Para fins metodológicos, realizamos um levantamento quantitativo que ofereceu informações para a análise qualitativa. Assim, de um modo geral, a coleção pouco contribui para a formação do letramento literário e crítico de alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas que o utilizam.
PALAVRAS-CHAVE: leitura literária e letramento crítico; formação de leitores; livro didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This study aimed to discuss the formation of readers, focusing on the activities of reading texts in the genres of literary sphere. The choice is due to consider reading as fundamental in the social formation of the individual, a prerequisite for citizenship. The literature also contributes to the formation of man, as it presents itself as a symbolic and ideological phenomenon, susceptible to multiple interpretations, which collaborates in promoting his autonomy and a critical reading of the various problems that arise in everyday life of society. Thus, we selected for our analysis, only a reading activity, the 7th grade volume as representative of the entire collection of textbooks in Portuguese, titled *Vontade de Saber Português* by the authors Rosemeire Alves and Tatiane Brugnerotto approved by PNLD 2014 – National Textbook Program – selected from its choice and use in one of the largest public schools in Cuiabá, Mato Grosso, in number of students enrolled, a total of 2,300. Our goal was

to first identify which genres of literary sphere are present in each volume of the collection, then check what are the activities that deal specifically with the reading and finally check which reading skills these activities mobilize, and if they in fact contribute or not to develop reader skills of the student. For that, we turn to some assumptions of enunciation-discourse theory of Bakhtin and his Circle, in this crop, allied to other contributions, such as the foundations of Vygotsky's concept for understanding aspects of language, ideology and interaction that influence learning and constitution of social subjects, as well as Freire, which have inspired the studies of critical literacy. It is a documentary analysis of research, qualitative and dialogical approach. For methodological purposes, we conducted a quantitative survey that provided information for qualitative analysis. Thus, in general, the collection contributes little to the formation of literary and critical literacy of elementary school students from public schools that use it.
KEYWORDS: literary reading and critic literacy; training readers; Portuguese textbook.

1 Introdução

Nosso intuito aqui é discutir a formação de leitores da esfera literária observando as atividades de leitura propostas por uma coleção de livros de português do Ensino Fundamental, portanto o cerne de nossa pesquisa é a leitura. Para tratar desse assunto fizemos algumas leituras de autores que discutem não somente a leitura, mas também a formação de leitores. Com isso pudemos observar que o estudo e o ensino de leitura têm sido cada vez mais discutidos no âmbito da educação brasileira.

Ressaltamos que a presente pesquisa faz parte da dissertação de mestrado, e que surgiu a partir das reflexões sobre os resultados de exames SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) os quais têm revelado os níveis baixíssimos no que trata da compreensão de leitura dos estudantes brasileiros.

Um dos objetivos principais foi verificar como são apresentadas as atividades de leitura proposto por um material didático. Se as atividades mobilizam as capacidades de compreensão, de antecipação de conteúdos, se estabelece relações com situações que ocorrem no contexto social, e se elas estimulam o questionamento dos alunos em relação àquilo que lê. Assim, buscamos observar como é desenvolvido o trabalho nas atividades de leitura, na tentativa de responder: que capacidades leitoras são mobilizadas nas atividades de leitura nos gêneros da esfera literária? De que forma as atividades de leitura contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva do aluno, a ponto de levá-lo a uma produção autônoma de seus textos e/ou discursos para atuar em uma sociedade cada vez mais exigente?

2 Pressupostos teóricos

Para este estudo, mobilizamos as contribuições de Bakhtin, a respeito da interação verbal e o dialogismo. Nessa vertente teórica, a prática da linguagem contribui para a constituição dos sujeitos, na construção do conhecimento da linguagem e para uma compreensão ativa. Segundo Bakhtin (1989[2006]), todas as nossas práticas sociais envolvem de alguma forma o uso da linguagem.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal,

> realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1989 [2006], p. 117).

Podemos depreender com relação às atividades de leitura, objeto deste estudo, que estas promovem o processo de interação entre os alunos, desde que trabalhadas sob a perspectiva do desenvolvimento das capacidades leitoras, pois de algum modo a linguagem está envolvida nesse processo de interação e constituição dos sentidos. Para Bakhtin (1989[2006]), a língua não se apresenta pronta, acabada, de forma sistematizada, pois é constituída durante o processo discursivo dentro de uma determinada esfera social. Assim, os sentidos são construídos durante a interação discursiva, portanto, durante o processo de leitura. Com Bakhtin, percebemos que os sujeitos são inconclusos e que, por natureza, buscam constituir-se com o outro num processo continuo e dinâmico permeados pela linguagem.

Ancoramo-nos também em outros aportes teóricos para nos ajudar a compreender não somente o fenômeno de interação, da linguagem numa abordagem enunciativo-discursiva, mas também a do ensino de leitura na perspectiva do letramento crítico. No Brasil, há também pesquisadores preocupados com uma pedagogia crítica, fundada na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando. Para compreendermos o contexto brasileiro, revisitaremos Freire (1967), por ser a base para uma proposta de educação como prática libertadora, que pode ser promovida através do letramento crítico.

Assim como Vygotsky e Bakhtin, Freire salienta que o homem se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que constrói sua história. A linguagem é, sem dúvida, um elemento central na teoria de Paulo Freire. Para Freire, a linguagem é constituidora do pensamento e da consciência. Freire destaca a importância da autonomia como prática libertadora. Nesse sentido, compreendemos que a leitura promove a emancipação do sujeito, não somente a leitura de mundo, mas também a leitura promovida nos ambientes de letramento. Na visão do autor,

> a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2013, p. 29)

Freire entende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que o mundo é lido a partir de nossas compreensões e estas não se dão no vazio, mas na experiência social, no convívio com outros participantes. Aprender a leitura da palavra requer, antes de tudo, que se aprenda a leitura do mundo, a leitura do contexto, de modo que o indivíduo se veja como sujeito de sua relação com o mundo. Desta forma, encontrará respostas para a sua presença no mundo.

Pensando em nosso objeto de pesquisa, acreditamos que as atividades de leitura com gêneros da esfera literária contribuem não somente para dar lugar ao texto literário, objeto da literatura, na sala de aula, mas na sua dimensão social, [38]fazer com que o aluno, enquanto ser consiga refletir sobre as infinitas relações existentes no universo que o cerca, instigando-o a reconhecer-se como sujeito desse meio, capaz de transformar situações aparentemente "imutáveis".

Neste sentido, vale reafirmar nosso ponto de vista em relação ao letramento crítico, como uma das possibilidades no desenvolvimento de capacidades, que se assemelha ao

[38] Nosso conceito de literatura.

letramento literário, uma vez que este último promove o desenvolvimento de capacidades críticas e questionadoras.

3 Procedimentos metodológicos, levantamento dos dados e avaliação do material

Apresentamos abaixo o gráfico geral de toda a coleção com a quantidade de textos encontrados e desse total a quantidade dos que abordam a leitura. Para tanto, adotamos alguns critérios metodológicos à luz das teorias que sustentam esta pesquisa. Procuramos primeiramente identificar os gêneros presentes em cada volume do livro "Vontade de Saber Português", selecionado para nossa análise. Optamos pelos gêneros da esfera literária, conforme razões já mencionadas anteriormente. A partir desses dados, verificar quais são gêneros que abordam, para em seguida verificar quais capacidades leitoras são mobilizadas nessas atividades com objetivo de observar se elas contribuem ou não para o letramento crítico do aluno ou não.

Análise geral das atividades de leitura nos gêneros da esfera literária

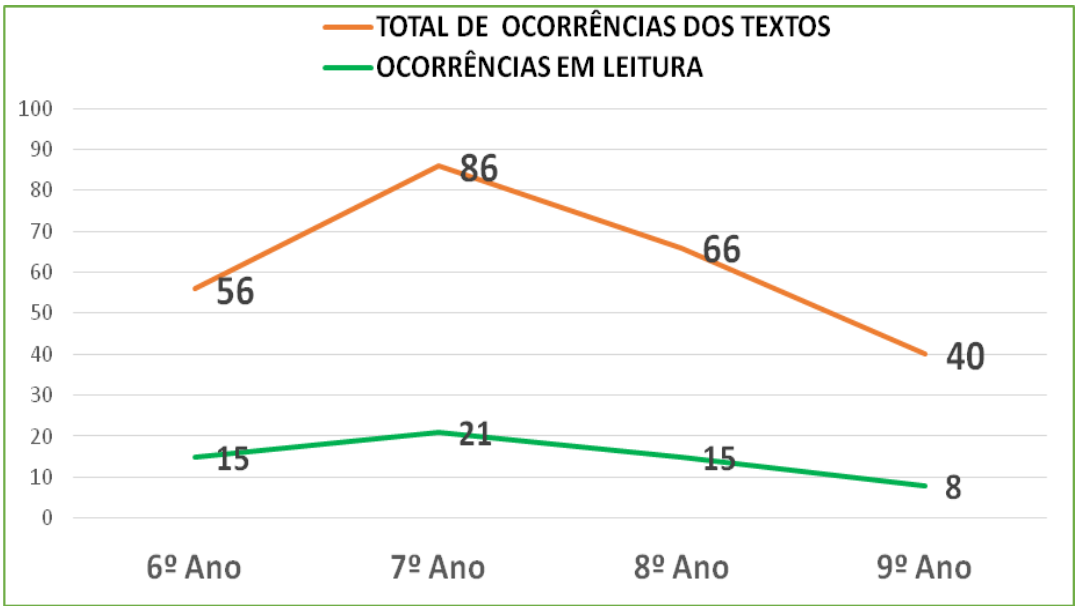


Figura 1: Quantidade de ocorrências dos gêneros analisados respectivamente: 56-86-66-40 Ocorrências em leitura 15-21-15-08
Fonte: Elaboração própria

Como podemos constatar, o gráfico acima evidencia a quantidade de gêneros presente em nossa coleção. Se observarmos bem, podemos notar que houve um aumento de 30 ocorrências em textos do 6º para 7º ano corresponde a um percentual de 34,88%, desse percentual 33,33% trabalham a leitura referente a 07 ocorrências de textos. Isso significa que das 30 ocorrências 23 não focam a leitura.

As atividades estão distribuídas em outras seções da unidade, como por exemplo, *estudo da língua*, ampliando a linguagem entre outros. Já do 7º para o 8º ano diminuiu a quantidade de textos em 20 ocorrências, como também a quantidade dos que abordam a leitura, totalizando 33,33% a menos. A situação fica bem pior do volume do 8º ano para o 9º com 26 aparições a menos, sem contar que os textos que trabalham a leitura também diminuiu em 7 ocorrências. A partir de agora, apresentaremos apenas uma atividade de leitura, do volume do 7º ano, localizada na unidade 1.

Consideramos este volume como unidade prototípica de toda a coleção, tendo em vista que todos os livros apresentam a mesma organização sumária de unidades e capítulos. Além disso, essa unidade é a que apresentou a quantidade maior de textos literários.



capítulo 1 Versos populares

Leitura 1

A cultura popular é uma forma de expressão transmitida de geração a geração por meio da oralidade e, atualmente, também por registros escritos. Ela pode estar presente em diferentes gêneros textuais. Alguns deles são conhecidos pela maioria das pessoas desde a infância. Veja a seguir alguns desses textos.

Alguns deles fizeram parte de sua infância? Quais?

A

Cantiga de roda

Teresinha de Jesus
Deu uma queda e foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três chapéu na mão

O primeiro foi seu pai
O segundo, seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Teresa deu a mão

Da laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da menina mais bonita
Quero um beijo e um abraço

Origem popular.

B

Parlenda

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, molho inglês
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, comer pastéis.

Origem popular.

C

Trava-língua

— Cacá quer caqui com coco?
— Sim, Cacá quer caqui com coco.
— Com que coco Cacá quer caqui?
— Cacá quer caqui com qualquer coco.

Origem popular.

D

Adivinha

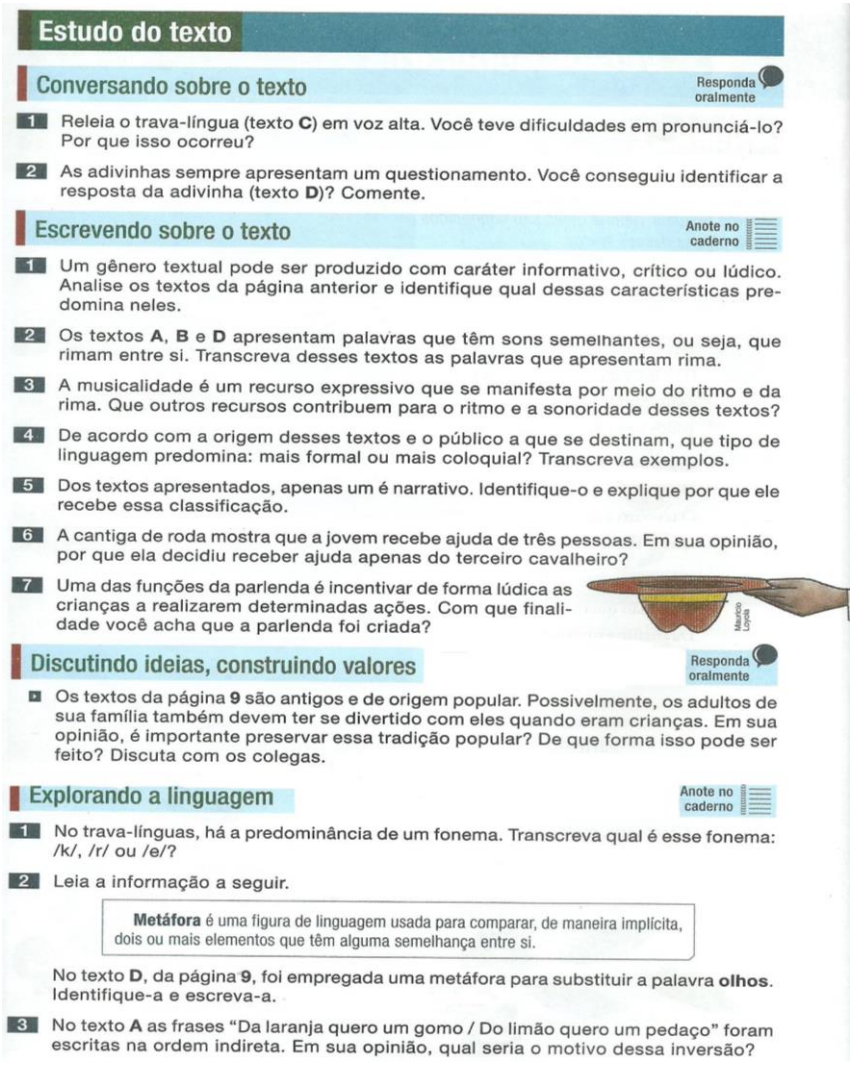
O que é, o que é?
Altas varandas
Formosas janelas
Que se abrem e fecham
Sem ninguém tocar nelas

Origem popular.

Como podemos observar, a leitura 1 apresenta quatro gêneros diferentes, os quais estão organizados alfabeticamente. Cada um apresenta um estilo e uma forma composicional que os singulariza em relação ao outro. Temos, inicialmente, no enunciado acima, duas capacidades sendo mobilizadas: *a ativação e conhecimento de mundo; e a definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta*.

Consideramos essa abordagem importante para despertar no aluno conhecimentos prévios acerca do assunto, como também favorecer desde o início da leitura o envolvimento com texto, estabelecendo uma interação com ele mediante o resgate de sua infância, preparando-o para as atividades seguintes.

O objetivo deste capítulo é reconhecer a poesia popular como forma de expressão criada pelo povo e transmitida, oralmente, de geração em geração. Como podemos observar os gêneros propostos para o trabalho de leitura não se apresentam, em sua maioria, nomeados no decorrer das atividades como *Cantiga de roda, Parlenda, Trava-língua e Adivinha;* estes se apresentam nomeados por letra do alfabeto A, B, C e D; o que compromete na clareza e organização das atividades, pois o aluno precisará retomar o texto para verificar de qual texto determinada questão está se referindo. Em nossa opinião, isso pode interferir na demora da compreensão do texto pela demora da identificação. Além disso, as questões não estão organizadas na mesma ordem da apresentação inicial. Como exemplo, destacamos os gêneros *trava-língua e adivinha* (textos C e D).



Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

1. Releia o trava-língua (texto **C**) em voz alta. Você teve dificuldades em pronunciá-lo? Por que isso ocorreu?
2. As adivinhas sempre apresentam um questionamento. Você conseguiu identificar a resposta da adivinha (texto **D**)? Comente.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

1. Um gênero textual pode ser produzido com caráter informativo, crítico ou lúdico. Analise os textos da página anterior e identifique qual dessas características predomina neles.
2. Os textos **A**, **B** e **D** apresentam palavras que têm sons semelhantes, ou seja, que rimam entre si. Transcreva desses textos as palavras que apresentam rima.
3. A musicalidade é um recurso expressivo que se manifesta por meio do ritmo e da rima. Que outros recursos contribuem para o ritmo e a sonoridade desses textos?
4. De acordo com a origem desses textos e o público a que se destinam, que tipo de linguagem predomina: mais formal ou mais coloquial? Transcreva exemplos.
5. Dos textos apresentados, apenas um é narrativo. Identifique-o e explique por que ele recebe essa classificação.
6. A cantiga de roda mostra que a jovem recebe ajuda de três pessoas. Em sua opinião, por que ela decidiu receber ajuda apenas do terceiro cavalheiro?
7. Uma das funções da parlenda é incentivar de forma lúdica as crianças a realizarem determinadas ações. Com que finalidade você acha que a parlenda foi criada?

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- Os textos da página **9** são antigos e de origem popular. Possivelmente, os adultos de sua família também devem ter se divertido com eles quando eram crianças. Em sua opinião, é importante preservar essa tradição popular? De que forma isso pode ser feito? Discuta com os colegas.

Explorando a linguagem

Anote no caderno

1. No trava-línguas, há a predominância de um fonema. Transcreva qual é esse fonema: /k/, /r/ ou /e/?
2. Leia a informação a seguir.

> **Metáfora** é uma figura de linguagem usada para comparar, de maneira implícita, dois ou mais elementos que têm alguma semelhança entre si.

No texto **D**, da página **9**, foi empregada uma metáfora para substituir a palavra **olhos**. Identifique-a e escreva-a.

3. No texto **A** as frases "Da laranja quero um gomo / Do limão quero um pedaço" foram escritas na ordem indireta. Em sua opinião, qual seria o motivo dessa inversão?

Como podemos observar, os gêneros aparecem misturados, ora um, ora outro. Não há um cuidado em explorar a singularidade de cada um desses textos. Algumas capacidades de leitura são exploradas como a retomada de informações, na questão 1, *ativação de conhecimentos prévios, inferências, compreensão global e comparação de informações*. Na subseção *Escrevendo sobre o texto,* na questão 1, encontramos a *capacidade de resgate do contexto de produção do gênero,* além da *capacidade de comparação,* na tentativa de situar o aluno dentro do universo de produção.

Na questão 2, a autora mobiliza a capacidade de *localização de informações*. Em relação a essa capacidade, consideramos coerente, já que a atividade contempla os quatro gêneros, exigindo do aluno o recurso de comparação para levá-lo ao reconhecimento das características individuais de cada um. Contudo, outras capacidades aparecem, como, por exemplo, a *capacidade de exploração dos recursos linguísticos* para a compreensão do texto quanto a processos estéticos e literários, mobilizada na questão 3, em que o aluno é levado a perceber a musicalidade do poema pelo uso de rimas, repetição e inversão de palavras.

Já na questão 5, aparece a capacidade de *composição tipológica* como forma de promover a identificação e distinção do modo como os textos se apresentam. Na questão 7, constatamos a *capacidade de inferência global e ativação de conhecimento de mundo,* com possibilidade de levar o aluno a construir o sentido a partir de seu universo linguístico durante a leitura dessas atividades. Como podemos observar, a capacidade mais explorada é a de *localização de informações*. Tal capacidade é considerada por Rojo (2004) como básica,

pois serve apenas para estudar, trabalhar, usar internet. Nesse sentido, em nosso ponto de vista, não contribui para o letramento crítico, para uma efetiva prática libertadora e autônoma, como afirma Freire

> nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. [...] A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. (FREIRE, 1997, p. 40)

A nosso ver, a leitura é uma das alternativas que possibilita o desenvolvimento de capacidades de autoria e de criticidade. Entretanto, a ênfase na exploração das capacidades básicas, como a de localização e cópia de informações, como se verifica nessa unidade e em toda a coleção, acaba por empobrecer o trabalho com a leitura, pouco ou nada contribuindo para a formação do aluno leitor.

4 Considerações finais

Diante do exposto, ficou evidente que em relação ao ensino de leitura, o material apresenta poucas possibilidades para o desenvolvimento das capacidades leitoras, além de forte incidência para gramaticalização da noção de gêneros, e, como consequência, uma memorização para imediata aplicação, por localização e classificação de extratos textuais.
Desse modo, chegamos a uma conclusão a respeito do leitor crítico literário, é o sujeito que adquiriu, através da leitura, habilidades para lidar com textos orais e escritos, o que significa saber fazer, e capacidade discursiva, que significa saber utilizar a linguagem de modo diferente de acordo com o contexto em que está inserido. O principal de todos, é enxergar-se como sujeito protagonista, que ocupa uma posição, no tempo, na história, na sociedade, na comunidade, cercado pela linguagem humana, suscetível às relações de dominação e de poder.

Cabe a ele ser participante ou não, assumir atitudes e comportamentos questionadores que promovam o bem-estar social, um sujeito com autonomia e liberdade para fazer suas escolhas e assumir as responsabilidades por essas escolhas. Cientes das limitações desta pesquisa, por conta das coerções de tempo e espaço para aprofundar mais nossos estudos, gostaríamos de adiantar que analisar um material didático, obervando suas falhas, não tem produzido, na esfera da produção didático–editorial, muitas transformações.

Contudo, desejo que nossos achados se unam a várias vozes que têm denunciado o desserviço que os manuais didáticos têm oferecido aos professores e alunos brasileiros no tocante à formação de leitores, e mais especificamente, de leitores literários, como bem tem sido colocado por vários pesquisadores, dentre eles Padilha (2005), dissertações também provenientes do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, de Erdei (2014) e Oliveira (2010) e estudiosos especialistas na questão da leitura literária, pesquisadores como Paiva (2004-2007), com experiência na área da Educação, na formação de professores e da Literatura, com ênfase em História e Sociologia da leitura e práticas culturais de letramento e pesquisas sobre leitura, e Pinheiro (1992), com experiência em literatura e ensino, poesia, literatura infantil, contos e literatura de cordel entre outros trabalhos.

Faz-se mister continuar essa investigação na direção de formulação de novas propostas de didatização da leitura literária no Ensino Fundamental, para que se possibilitem novos caminhos metodológicos ao professor, reinvestindo na consideração da literatura como meio humanizador, como bem coloca Candido. Só assim uma luz poderá surgir em meio à

escuridão das possibilidades leitoras do estudante brasileiro, iluminando a sua formação, de forma integral, participativa, crítica e cidadã.

Referências

BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV, V. N (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1989 [2006].

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013[1997).

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 45. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

BRASIL. Língua Portuguesa: Guia do Programa Nacional do Livro para o Ensino Fundamental. Anos Finais (PNLD/2014). Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos**. PNLD/2014. Acesso em 14/06/2014.

ROJO. R**. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos múltiplos**, **escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. Acesso em 12/07/2014.

http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb. Acesso em 12/07/2014.

http://www.ceale.fae.ufmg.br/. Acesso em 16/09/2014

http://www.fnde.gov.br/. Acesso em 06/09/2015.

SUSTENTABILIDADE E EXTRATIVISMO: O TRABALHO DAS COLETORAS DE ERVAS MEDICINAIS NA BIO SAÚDE

Cristinne Leus TOMÉ
Ivone Cella da SILVA
Maria Ivonete de SOUZA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: O presente estudo aborda o trabalho de Dona Dolores Maria Bello Zambiazi, Dona Maria Aparecida Brioschi e Irmã Rosamélia Bonzatti como agentes da proposta de medicina natural que envolve a Bio Saúde em Sinop, Estado do Mato Grosso. A base do tratamento provém do uso de folhas, raízes, caules, cascas e sementes das plantas coletadas principalmente do bioma da região. O trabalho desenvolvido por elas atrai interessados pela cura natural que não concordam com as práticas medicinais alopáticas que causam danos ao organismo humano. A avaliação para detectar a doença é realizada pelo processo da bioenergia. Após o reconhecimento da doença, as terapeutas selecionam as ervas indicadas para o tratamento e receitam chás diários e dietas alimentares, conforme a necessidade. Este estudo de caso insere-se na pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica" cuja proposta é estudar a prática discursiva sobre o conceito de sustentabilidade entre o setor extrativista de Sinop e região. O conceito de sustentabilidade foi criado pelo sociólogo John Elkington (1990) e ficou conhecido como os três 'Ps': *People*, *Planet* e *Profit*. O conceito abarca uma preocupação que envolve as pessoas em sociedade, o planeta como ambiente de todos os seres vivos ou não e o proveito econômico destas três categorias em um trabalho conjunto. A pesquisa de campo foi realizada após seleção prévia das coletoras de folhas medicinais atuantes em Sinop. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, acompanhadas de gravação de vídeos e fotografias como forma de documentar o trabalho por elas realizado e como este se insere no discurso da sustentabilidade. Esta pesquisa tem como linha teórico-metodológica a Análise de Discurso de Linha Francesa. O estudo do sentido de uma determinada materialidade linguística não se constitui pelo reconhecimento de dada palavra ou enunciado, como se o locutor ou o interlocutor pudessem se fazer compreender apenas neste ato locutório. Mas o efeito de sentidos ocorre quando há uma relação entre os interlocutores presentes frente às condições de produção do enunciado, uma vez que os discursos são produzidos socialmente e não individualmente. Observou-se que as coletoras descrevem e enfatizam seu trabalho apontando o tripé que abarca o conceito de sustentabilidade, o social, o econômico e o ambiental. O cuidado que ocorre durante o processo de seleção e manejo das folhas, o tratamento de secagem e trituração, ensacamento das ervas, até chegar ao consumidor final desta medicina, tem como característica a preocupação com o meio-ambiente, com o homem que o habita e com o apropriar-se de maneira responsável dos recursos naturais disponíveis.
PALAVRAS-CHAVE: sustentabilidade; coleta de ervas medicinais; Bio Saúde.

ABSTRACT: This study discusses about the work of Mistress Dolores Maria Bello Zambiazi, Mistress Maria Aparecida Brioschi and Sister Rosamélia Bonzatti as agents of proposal to natural medicine that includes Biohealth in Sinop, Mato Grosso State. The treatment is based on the use of leafs, roofs, stems, barks and seeds mainly collected in the region of the biome. Their study attracts people that are interested in the cure and that disagree with allopathic medical practices which harm the human organism. The evaluation made in order to detect the disease is conducted by the bioenergy process. After its identification, the therapists select

the herbs indicated for the treatment and prescribe daily teas and food diets, in according to the need. This case study is part of the research "The discourse of sustainability in the extractive sector of the Amazon Forest", whose purpose is to study the discursive practice found in the concept of sustainability in the extractive sector in Sinop and in its region. This concept was created by the sociologist John Elkington (1990) and became known as three P's: *People*, *Planet* and *Profit*. It holds a worry that also involves people in society, the planet that may be or not understood as the environment of all living organisms and the economic profit of those three categories gathered in an integrated work. The field research was carried out after previous selection of the collectors of medicinal leaves that operate in Sinop. Later, semi-structured interviews were made, accompanied by recording videos and photos with the purpose of documenting their work and how it is within the sustainability discourse. This survey has the French Discourse Analysis as its theoretical and methodological line. The meaning of a certain linguistic materiality cannot be studied if we consider just the aspect of such word or statement, as if the locutor and interlocutor could make themselves understood by just this one locutory act. However, the effect of meanings occur when there is a relation between the present interlocutors that take into account the conditions of the generation of the statements, once the discourses are socially produced, instead of individually made. It was observed that the collectors describe and emphasize their work by pointing three elements that embraces the concept of sustainability, the social, the economic and the environmental. The care that appears during the process of selection and management of the leaves; besides the treatment of drying, grinding and bagging of the herbs, until they reach the last consumer of this medicine; they are processes that is characterized by the worry with the environment, with the man who inhabits in it and with the responsible appropriation of the natural resources that are available.
KEYWORDS: sustainability; collect of medicinal herbs; biohealth.

1 Introdução

Este artigo[39] propõe um estudo sobre como o discurso sobre sustentabilidade é construído no trabalho de mulheres que atuam na Bio Saúde, em Sinop, Estado do Mato Grosso. Participaram do estudo três mulheres: Irmã Rosamélia Bonzatti é religiosa da Congregação Imaculada Nossa Maria, com a vida dedicada aos trabalhos da pastoral da saúde; Dona Dolores Maria Bello Zambiazi é dona de casa e atende diariamente com o tratamento do bioenergético e Dona Maria Aparecida Brioschi trabalha em serviços gerais durante a semana e na Bio Saúde nos finais de semana.

O objetivo da pesquisa foi compreender como o conceito de sustentabilidade está presente na prática discursiva do tratamento do processo de cura que envolve a Bio Saúde, destacando neste conceito a perspectiva do social, do econômico e do ambiental.

A pesquisa de campo foi realizada durante o mês de agosto de 2015, com levantamento de entrevistas, fotografias, vídeos e observação do manejo da seleção das ervas, sementes, raízes, cascas principalmente pertencentes ao Bioma Amazônia bem como a checagem/avaliação dos sintomas das doenças em relação a essa terapia.

[39] Este artigo é resultante das pesquisas realizadas no Projeto de Pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica (DISSEFA)" institucionalizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), coordenado pela professora Cristinne Leus Tomé.

A análise dos diálogos efetuadas com as três mulheres foi realizada a partir da linha teórico-metodológica da Análise de Discurso francesa. Optou-se por centrar a discussão em torno do conceito relação do sujeito com sua posição história e social.

Iniciou-se o artigo com a apresentação da Metodologia que orientou a pesquisa. A seguir, com o capítulo Natureza e Saúde Popular apresentou-se um histórico da importância da flora na vida das pessoas. Com o título de Bio Saúde no Brasil discutiu-se acerca da introdução desta prática terapêutica no Brasil e no Mato Grosso, com início em 1993. Outro aspecto discutido foi A Cadeia Produtiva: uma coleta sustentável onde apresentou-se a prática de coleta extrativista realizada pelas terapeutas nos arredores da cidade de Sinop e região. Finaliza-se com o capítulo Sujeito e Discurso, em que se analisa as falas das terapeutas.

2 Metodologia

A pesquisa de campo teve como objetivo identificar as atividades e procedimentos sustentáveis na terapia da Bio Saúde a partir de três bio-terapêutas durante a coleta de ervas, sementes, folhas, cascas e raízes no Bioma Amazônia.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com abordagem exploratória, que teve como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, acompanhada de gravação de vídeos e fotografias como forma de documentar o trabalho por elas realizado e como este se insere no discurso da sustentabilidade. O trabalho de campo foi orientado pelo literatura temática e pelo Curso de Bio Saúde, realizado em novembro e dezembro de 2014 com o Padre Renato Barth, organizado pelo Oficina "Ciclos de Estudos e Palestras sobre Saúde", do Projeto "Educação Científica, Tecnológica e Cultural do Campo", do Programa Novos Talentos da CAPES em convênio com a UNEMAT[40].

Selecionaram-se, primeiramente, três bio-terapêutas atuantes na cidade de Sinop: Dona Dolores Zambiazzi, Irmã Rosamélia Gonzatti e Dona Maria Brioschi. A seleção destas valeu-se do critério a efetiva atuação que cada uma delas exerce na área da Bio Saúde. Dona Dolores Zambiazzi é atuante pioneira nesta prática terapeuta e desenvolve suas atividades desde outubro de 1993, "Eu faço um trabalho há 22 anos do Bio Energético."

Dona Maria Brioschi iniciou os estudos e atuação em 2005. Ela destaca: "Eu fui convidada quando o Padre Renato trouxe esse método da Nicarágua. Aí como ele tinha um irmão dele que era nosso vigário da paróquia, e o vigário sempre vinha aqui, ele me convidou para esse curso. Aí eu fui fazer esse curso e gostei. Achei muito bom". A Irmã Rosamélia Gonzatti iniciou o trabalho no ano 1998 e já atuou em diversas cidades de Mato Grosso e em Sinop atua com a Bio Saúde desde 2012.

> Eu estava na Nova Guarita e a Irmã Neide, que estava em Terra Nova, estava ministrando um curso de enfermagem para os alunos lá do hospital de Terra Nova. Ela não queria mostrar só as coisas alopáticas, ela queria mostrar algo mais para os alunos. Aí ela conheceu o Padre Lauro com esse trabalho, aí ela conversou com o Padre Lauro e deu três dias de curso para esses alunos sobre o Bio Energético. Aí ela me convidou especial. Eu estava na Nova Guarita quando iniciei.

Primeiramente, estabeleceu-se contato para marcar entrevistas com cada uma delas. Decidiu-se que estas seriam realizadas na data e local estipulados pelas entrevistadas. A seguir, foram efetuadas as entrevistas: com Dona Dolores foi em sua própria residência, na

[40] Projeto Novos Talentos 2012. Proponente: Denizalde Jesiel Rodrigues Pereira. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/projetos_docentes/2013/alceu_zoia_projeto_1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

sala em que trabalha, com observação da secagem e armazenamento das folhas. Dona Dolores tem uma vasta literatura sobre esta terapia e muitos 'clientes' – "Hoje eu tenho muitos clientes. Eu tenho clientes de sete países fora do Brasil: Filipinas, Portugal, EUA, México e Japão..." Ela própria cadastra e controla os atendimentos que realiza.

A entrevista com a Irmã Rosamélia ocorreu na sala paroquial destinada para o atendimento da Bio Saúde em que mais senhoras atendem como terapeutas. Nesta sala tem uma maca, uma mesa, prateleiras com as ervas separadas e catalogadas em potes. Com a Dona Maria, a entrevista se fez na sala do Projeto de Pesquisa DISSEFA, na UNEMAT.

Durante as entrevistas realizou-se o levantamento de informações sobre a prática da Bio Saúde, desde a coleta das ervas até a sua finalização com a entrega do composto vegetal às pessoas. As entrevistas foram gravadas e ocorreram no mês de setembro de 2015.

3 Natureza e saúde popular

O uso das plantas medicinais na saúde é "[...] tão antigo quanto a presença do ser humano no planeta Terra, confunde-se com sua própria história e surgiu pela necessidade de tratar os agravos à sua saúde" (DE LA CRUZ, 2008, p. 8). Isto possibilita ao ser humano adaptar-se nos diversos ambientes da/na natureza.

Com a expansão europeia amplia-se as descobertas da flora, e destaca-se a exuberância da natureza, com sua diversidade de plantas, flores, ou seja, o natural, comparado ao, o Brasil passou a ser considerado um 'Jardim do Édem' (CARVALHO, 2002, p. 63).

A mesma noção de exuberância se observa em relação ao imaginário da Floresta Amazônica no Mato Grosso – em que se idealiza que há uma exuberância nesse lugar. Neste processo imaginário, várias profissões surgiram a partir de tudo o que a floresta nos oferece e, dentre elas, aquelas que atuam na medicina popular.

> A medicida popular em Mato Grosso envolve conhecimentos acumulados ao longo de centenas de anos de experimentação, transmitidos de geração à geração, provenientes de diversas culturas. Este conhecimento transmitido oralmente e por imitação faz parte da vida cotidiana de pessoas simples e sem instrução regulamentar. Entre estas pessoas, que detem conhecimento sobre o uso de plantas medicinais e os processos de cura, encontramos: benzedor ou rezador [...]; curandeiro [...]; parteiras [...]; mãe [...]; agente de saúde ligado a organização não-governamental [...]; mateiro [...] e o raizeiro [...]. (DE LA CRUZ, 2008, p. 16-18).

A fitoterapia é uma alternativa, ou complemento terapêutico que inclui "[...] a relação do homem com a natureza e a utilização de recursos naturais de forma sustentável." (DE LA CRUZ, 2008, p. 11). Nesse sentido, de acordo com a OMS 85% da população mundial utiliza plantas medicinais para tratar agravos à saúde através dos saberes científicos e não científicos (relativos a medicina tradicional) disponíveis (MATO GROSSO, 2005, p. 9).

O Brasil é o país que detém a maior parcela da biodiversidade, em torno de 15 a 20% do total mundial, com destaque para as plantas superiores, nas quais detém aproximadamente 24% da biodiversidade. Entre os elementos que compõem a biodiversidade, as plantas são a matéria-prima para a fabricação de fitoterápicos e outros medicamentos. Além de seu uso como substrato para a fabricação de medicamentos, as plantas são também utilizadas em práticas populares e tradicionais como remédios caseiros e comunitários, processo conhecido como medicina tradicional (BRASIL, 2006, p. 14).

Em 2006, as pesquisas mostravam que no Brasil a diversidade e a exuberância da floresta e demais biomas era abundante. No entanto, observa-se que passados os anos, cada

vez mais a devastação 'toma conta' dos espaços brasileiros e nota-se a ausência de plantas, antes utilizadas pela Bio Saúde "a douradinha, por exemplo, utilizada para tratamento dos problemas do sistema urinário, já não se encontra mais." (Irmã Rosamélia).

4 A Bio Saúde no Brasil

O método da Bio Saúde chegou ao Brasil em 1993. Seu percursor foi o Padre Jesuita Renato Roque Barth que o trouxe para cá depois de aprendê-lo na Nicarágua com o médico Dr. Aton Inoue (ABRASP, 2015). Esta prática vem se consolidando em Mato Grosso e Sinop desde o ano de 1997 com a criação da Associação Brasileira de Saúde Popular (ABRASP), tanto com pessoas interessadas em tomar os chás e seguir a dieta da medicina natural quanto em aprender as técnicas através de cursos de formação e de aperfeiçoamento e difundi-las.

Os terapeutas que atuam na Bio Saúde são incentivados a estudar e se aperfeiçoar, no intuito de compreender e reconhecer as doenças e as plantas. Esse aspecto se observa na fala da Irmã Rosamélia:

> O ano passado a gente fez um curso de bio-ressonância magnética quântica. E quando a gente está sempre buscando mais, não fica só naquele primeiro cursinho, mas a gente fica sempre se aperfeiçoando. Tem de dois em dois anos Assembleia e, de ano em ano, encontros. Têm cursos em Cuiabá, têm promoções que ajudam a gente a caminhar. As partilhas [troca de experiências]... é um trabalho muito bonito.

Dona Dolores também destaca os estudos para a realização do trabalho, "Nós temos reuniões todos os anos, por exemplo, regional é uma vez por ano. Nós temos uma microrregião aqui, que seria de Guarantã [do Norte], até Lucas [do Rio Verde]."

O tratamento natural através da Bio Saúde[41] busca um modo de vida mais saudável, natural e agradável. É possível criar uma "saúde verdadeira" (ABRASP, 2015), através do processo de desintoxicação e de energização do corpo. "O tratamento é à base de ervas medicinais (fitoterapia), argila (geoterapia), alimentação saudável com alimentos orgânicos, livres de agrotóxicos e, banhos (hidroterapia)." (ABRASP, 2015). Na consulta, o paciente é submetido ao teste bioenergético. A ilustração 01 representa a técnica utilizada para a realização do teste.



Ilustração 01: Teste bioenergético
Fonte: ABRASP, 2015.

Um profissional da equipe faz um elo usando os dedos polegar e indicador, enquanto outro da equipe também faz um anel em cada uma de suas mãos, entrelaçando nos dedos do

[41] Conferir o trabalho realizado pela ABRASP no site: <http://www.biosaudebrasil.org/>.

outro. Com um arame ou metal que conduza corrente, um deles vai tocando os pontos de checagem. A mão reagirá diferentemente em cada novo toque. Se tocar um órgão sadio, o ímã será mais forte. (ABRASP, 2015). Segundo o Padre Barth (2012, p. 74) para a avaliação correta do bio teste, "[...] o bio-terapeuta deve ter feito todo o curso básico com a experiência prática, estudando sempre as novidades que aparecem."

O valor cobrado pelas terapeutas varia de R$ 20,00 a R$ 45,00. Mesmo assim elas nunca deixam de atender quando a pessoa não tem dinheiro. Conforme a Irmã Rosamélia: "O custo de R$ 30,00 para a avaliação, nós não chamamos de consulta, e depois R$ 20,00 para o tratamento. Mas tem muita gente que não tem. Ontem uma deu R$ 10,00, outra não deu nada, e a outra pagou 40 pila [R$ 40,00]." Este dinheiro é utilizado para a manutenção do local e para o armazenamento, embalagens, fichas, material de escritório, etc.

5 A cadeia produtiva: uma coleta sustentável

A manutenção da flora utilizada na terapia depende de iniciativas das próprias integrantes. Estas mantêm a flora nativa, a 'mata' como denominam, e também produzem as mudas em seus quintais, sítios delas próprias ou de vizinhos. O planejamento e a manutenção destas mudas são de responsabilidade das próprias terapeutas. Conforme Dona Maria, "Colhemos na horta, na floresta, com os biólogos na Comunidade Brígida – lá tem mata. Chácara da Dona Dolores, em Sorriso, na chácara da Dona Adelaide, e em Itanhangá, no cerrado. Aqui tem muito ipê, que eu uso muito."

A cadeia produtiva das ervas, cascas, raízes, sementes utilizadas no tratamento advém tanto da própria produção como pelas trocas entre as terapeutas, que também se constituem como coletoras, e a comunidade. A cadeia de produção divide-se em três etapas. A primeira é a coleta extrativista na 'mata' ou no quintal/sítio com a extração das cascas, raízes, folhas na parte da manhã, seguindo-se do beneficiamento, com a lavagem e a secagem para o produto ser consumido. A segunda etapa é o produto pronto, para ser consumido em forma de chá, óleo, farelos e banhos. A terceira etapa consiste no bio teste, quando as bio-terapeutas avaliam as pessoas e indicam o tratamento.

6 Sujeito e discurso

Na Análise de Discurso o sujeito se assume ao discursar sobre sua posição social, que é determinada por sua condição histórica, selecionando em suas falas palavras, expressões, conceitos, etc., e não outras, de toda uma possibilidade infinita de outras palavras. A relação do sujeito com sua posição história e social evidencia a relação com a ideologia, visto que o sujeito nasce em um lugar já definido socialmente, em que os outros falarão dele em um primeiro momento, e depois, do que ele poderá falar de si e para os outros, dentro de dada conjuntura.

> O sujeito da linguagem fala, não de qualquer lugar, mas de uma posição já definida social, história e ideologiacamente, ou que se definde no jogo discursivo, no embate de forças, mas sempre de um lugar ao mesmo tempo determinado pela/determinador da história desse sujeito, lugar este que o impede de ser origem absoluta de seu discurso. (LAGAZZI, 1988, p. 98).

As três mulheres entrevistadas para esta pesquisa são nascidas fora de Sinop, migraram para cá por razões pessoais como tantos outros migrantes que fazem parte da história do norte-matogrossense. Mesmo que elas se apresentem como tendo profissão "do

lar", ou "religiosa" e ou "serviços gerais", elas exercem um trabalho paralelo com a terapia da Bio Saúde.

Da posição de mulher, do lar, cuidadora, posição esta social, histórica e ideológica, elas assumem um novo lugar social ao se discursarem enquanto trabalhadoras da Bio Saúde. Segundo Gregollin (2005, p. 5),

> [...] pensar que o lugar discursivo é determinado não só pelo lugar social, mas também pela estrutura da língua, materializada no intradiscurso. Assim, tanto o lugar discursivo é efeito do lugar social, quanto o lugar social não é construído senão pela prática discursiva, ou seja, pelo efeito do lugar discursivo. Isso significa dizer que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso.

Na fala da Dona Dolores, ela se posiciona discursivamente como tendo duas profissões: "A minha profissão é profissão do lar, mas, além de profissão do lar, eu faço um trabalho há 22 anos do Bio Energético." Seu lugar discursivo foi construído por seu lugar social, de dona de casa e terapeuta, legitimado por seu lugar social.

O bio terapêuta exerce a atividade sem a necessidade de uma formação específica em ensino superior. Como requisitos básicos, estes precisam conhecer as espécies da flora amazônica e do cerrado disponíveis. Sinop e região fica em uma área de transição entre a Floresta Amazônica e o Cerrado, tendo aqui uma flora muito rica em plantas nativas e provenientes de outros locais, trazidas pelos colonizadores. Os bio terapêutas utilizam as folhas, as cascas, raízes e sementes da planta, assim diversificando as possibilidades terapêuticas a serem utilizadas durante o tratamento.

O trabalho das bio terapeutas envolve desde o plantio ou preservação de uma espécie da flora até seu destino final com os usuários. Neste trabalho tem-se ações que buscam preservar a biodiversidade do local, pois em todas as falas têm-se presente que as ervas de uma determinada localidade são suficientes para curar as doenças do local, não sendo necessárias espécies de outras regiões. Neste caminho preservacionista, estas senhoras atuam buscando a manutenção de pequenas reservas em sítios ou mesmo quintais.

Em seu trabalho encontramos também um posicionamente necessário de medidas para reduzir as contaminações das ervas e dos alimentos como um todo. Durante os atendimentos, elas destacam sempre a necessidade de uma alimentação saudável, com alimentos sem agrotóxicos, bem como, diminuindo ou evitando o consumo de carne, entre outros. Além de promoverem uma cura saudável, elas buscam uma mudança na educação alimentar, proposta levantada pela ABRASP como uma "saúde verdadeira".

Nas entrevistas as terapeutas destacaram que a contaminação do meio ambiente, do solo, do ar, da água e dos alimentos que ingerimos podem contribuir para o aumento de doenças. As pessoas vivem expostas à uma série de enfermidades que se alastram e se propagam, resultantes de uma vida não saudável. Elas destacam sempre que o uso grandioso de agrotóxicos tem relação com as doenças que nos abatem, seja utilizado no agronegócio ou em casas urbanas.

O trabalho que elas realizam com a sociedade abarca características de uma educação ambiental com foco na melhoria da saúde pública, em que promove a proteção das espécies da flora nativa e sua manutenção. O discurso que elas mostram compreende concepções de

educação, de ambiente, de saúde e de sustentabilidade, como podemos constatar na fala de Dona Dolores:

> Eu vejo o meu trabalho como trabalho muito rico para a saúde. Então eu faço esse trabalho... Eu cobro um valor baixinho para cada um, e quem precisa eu dou. Porque com esse trabalho Deus me deu bastante saúde para mim, então eu tento repartir com os irmãos. Por que eu falo assim? O povo, eu falo irmão, né? Eles também precisam. Se Deus me deu tanto, Ele foi tão gratificante comigo. Então, por que que eu não posso repartir? Então eu reparto com os outros também.

Pode-se destacar no trabalho por elas realizado o tripé do conceito de desenvolvimento sustentável de John Elkington (1990) conhecido como os três 'Ps': People, Planet e Profit, que se preocupa com a vida das pessoas em sociedade, o planeta como ambiente de todos os seres vivos ou não e o proveito econômico de todos em um trabalho conjunto. Em suma, nas falas das terapeutas tem-se incluso:

- a diminuição de problemas ambientais - elas trabalham com a noção de preservação das espécies - tanto urbano quanto rural;
- a diminuição de problemas sociais - elas trabalham com a noção de população em que todos são 'irmãos', somos 'uma' população.
- a diminuição de problemas econômicos - elas educam as pessoas com a noção de 'não consumismo', mas de preocupação com as necessidades básicas para viver, com a noção de que o planeta nos deu de graça todos as ervas necessárias para a nossa cura, sem a necessidade da medicação química.

Para definição de desenvolvimento sustentável tem-se que "é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades". (FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2007, p. 14). Cabe ressaltar neste conceito que a necessitade da geração do presente, atual, não deve comprometer a necessidade da geração do futuro. E é neste sentido que as terapeutas trabalham, não apenas ministrando as ervas, mas educando esta geração quanto aos perigos que podemos deixar para as gerações futuras.

7 Considerações finais

O cuidado que ocorre durante o processo de seleção e manejo das folhas, o tratamento de secagem e trituração, ensacamento das ervas, até chegar ao consumidor final desta medicina, tem como característica a preocupação com o meio-ambiente, com o homem que o habita e com o apropriar-se de maneira responsável dos recursos naturais disponíveis, como uma prática discursiva que destaca o conceito de sustentabilidade.

O trabalho exercido na extração sustentável contribui para a manutenção e circulação das espécies do Bioma Amazônia, muitas vezes ameaçados de extinção (como a douradinha do campo, citado pela Irmã Rosamélia), devido a rápida expansão da monocultura gerada pelo agronegócio nesta região. Esse trabalho quase anônimo, paralelo ao mercado de trabalho convencional, tem o potencial de participar mais efetivamente na preservação da Floresta Amazônica.

Enfim, é de suma importância a entrada desta prática terapêutica como estudo de campo na academia, pouco estudada enquanto discurso. A atividade realizada pela Bio Saúde ainda é difusa, mas significativa, pois se faz presente em muitos lares. Por isso sua

investigação requer mais atenção pela academia devido à amplitude deste potencial de estudo.

Referências

ABRASP. Associação Brasileira de Saúde Popular. Disponível em: <http://www.biosaudebrasil.org/>. Acesso em: 22 out. 2015.

BONZATTI, Irmã Rosamélia. **Irmã Rosamélia Bonzatti**: depoimento [ago. 2015]. Entrevistadores: C. L. Tomé e I. C. da Silva. Sinop. Gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica (DISSEFA)".

BRASIL. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRIOSHI, Maria Aparecida. **Maria Aparecida Brioshi**: depoimento [ago. 2015]. Entrevistadores: C. L. Tomé e I. C. da Silva. Sinop. Gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica (DISSEFA)".

CARVALHO, Isabel, Cristina de Moura. **A invenção ecológica -** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DE LA CRUZ, Mari Gemma. **Plantas medicinais de Mato Grosso** – a farmacopéia popular dos raizeiros. Cuiabá: Cantini Caniato, 2008.

FLORESTABILIDADE: educação para o manejo florestal: livro de conteúdo. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2012.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Faculdade de Tecnologia e Ciências - Educação a Distância. 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico], Porto Alegre: UFRGS , 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LAGAZZI, Suzi. **O desafio de dizer não.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

MATO GROSSO. **A acesso aos fitoterápicos e plantas medicinais e a inclusão social** – diagnóstico situacional da cadeia produtiva farmacêutica no Estado de Mato Grosso. Org. DE LA CRUZ, Mari Gemma. Cuiabá; Secretaria de Estado de Saúde, 2005. Disponível em; http://www.esalq.usp.br/. Acesso em 18de novembro de 2015.

SCHWAAB, Reges. Formação Discursiva e Lugar discursivo: entrelaçamentos para ler o discurso jornalístico. **V Seminário de Estudos em Análise do Discurso** - O acontecimento do Discurso: filiações e rupturas, Porto Alegre, 20 a 23 set. 2011.

ZAMBIAZI, Dolores Maria Bello. **Dolores Maria Bello Zambiazi**: depoimento [ago. 2015]. Entrevistadores: C. L. Tomé e I. C. da Silva. Sinop. Gravação digital. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa "O discurso da sustentabilidade no setor extrativista da Floresta Amazônica (DISSEFA)".

TRANSCULTURAÇÃO E LETRAMENTO NOS MURAIS DA CATEDRAL: O SAGRADO EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA POR MARI BUENO

Bruna ANDRADE[42]
Bolsista PROBIC/UNEMAT/FAPEMAT
Adriana Lins PRECIOSO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso

RESUMO: O presente trabalho traz resultados parciais do projeto intitulado: "Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente" - financiado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Mato Grosso. A pesquisa tem como objetivo estudar a arte contemporânea produzida em Mato Grosso, que tem ocupado os diversos espaços possíveis de contemplação e deleite do belo e do artístico tanto em galerias como em igrejas, produzida pela artista plástica, Mari Bueno. As obras da atualidade carregam o traço da diferença anunciado por Derrida e que formam o caráter de identidade cultural desenvolvido em nosso estado. Na cidade de Sinop, a artista elegeu a Amazônia como cenário de suas produções. As telas da pintora foram premiadas no Egito, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Suíça e até no Museu do Louvre, na França. Acredita-se que os traços e tons selecionados por Mari Bueno para ilustrar o espaço sacro da igreja podem ser o resultado do processo de transculturação que engendra a construção da identidade cultural que representa os diferentes povos que habitam o interior do estado. Para isso, o letramento também deve ser inserido na arte, uma vez que, ela também é um texto, pois possui traços e formas que geram sentido e precisam ser trabalhados por professores dentro e fora da sala de aula. No mundo contemporâneo, imagético e midiático, faz-se necessário, cada vez mais, ler todos esses elementos. O papel do artista pode ser o do transculturador, do sujeito que transita entre as diferentes culturas e depois as fazem surgir de modo a representar a multiplicidade de elementos culturais presentes e formadores da cultura atual do estado, principalmente, no interior que sofreu e ainda sofre com o processo de colonização e expansão. A arte enquanto texto a ser lido e merecedor de uma significação, tece as ligações necessárias para uma nova percepção do mundo e traz à tona, o que passa despercebido em nosso cotidiano, as múltiplas culturas de nosso povo.
PALAVRAS-CHAVE: transculturação; letramento; arte religiosa.

ABSTRACT: This paper presents partial results of the project entitled: "Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente" – funded by FAPEMAT – Foundation for Research in the State of Mato Grosso. The research aims at studying contemporary art produced in Mato Grosso, which has occupied several possible spaces for contemplation and delight of the beautiful and artistic both in galleries and churches, produced by the artist, Mari Bueno. The today's works carry the difference trace announced by Derrida and forming the cultural identity of character developed in our state. In the city of Sinop, the artist chose Amazon as the backdrop for her productions. The painter's paintings were awarded in Egypt, United States, Germany, Italy, Switzerland and even in the Louvre in France. It is believed that the traits and colors selected by Mari Bueno to illustrate the sacred space of the church can be the result of transculturation process that engenders the construction of cultural identity representing the different peoples inhabiting the interior of the state. For this, the literacy

[42] Bolsista do Edital PROBIC nº004/2015 – Projeto MULTFOR - "Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente" - Subprojeto "Transculturação e Letramento nos Murais da Catedral: o sagrado em uma perspectiva contemporânea por Mari Bueno"

should also be inserted in the art, since it is also a text, as long as it has features and shapes that generate sense and need to be worked by teachers inside and outside the classroom. In contemporary, imagery and media world, it is necessary, increasingly, read all of these elements. The role of the artist can be seen as a transculturation agent, the one who moves between different cultures and then makes them come to represent the multiplicity of cultural elements present and trainers of the current state of culture, especially in the interior who suffered and still suffers the process of colonization and expansion. Art as text to be read and deserving of a meaning, weaves the necessary link to a new perception of the world and brings out, what goes unnoticed in our daily lives, the multiple cultures of our people.
KEYWORDS: transculturation; literacy; religious art.

1 Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da investigação do projeto intitulado "Multiletramentos e tecnologias: formação e prática docente" fomentado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso. Esse projeto tem como meta desenvolver uma investigação a partir de propostas de formação continuada assistida desenvolvidas com professores da rede pública de ensino, tendo como suporte metodológico a pesquisa colaborativa e como aporte teórico estudos que discutem a formação do professor atuante na área da linguagem e também pretende compreender como os multiletramentos e tecnologias interferem nas práticas sociais. No que diz respeito aos multiletramentos, atualmente as exigências implicam mudanças na intensidade e diversidade do movimento da informação, na diminuição das distâncias espaciais e temporais, na multiplicidade de modos de significar e a área da linguagem influencia diretamente na construção dos mesmos, que são extremamente indispensáveis ao cidadão para se inserir como sujeito ativo na sociedade contemporânea, em que se faz necessário ler todos os elementos imagéticos e midiáticos com os quais nos deparamos a todo o momento, cada vez mais presentes no dia-a-dia.

A proposta da pesquisa "Transculturação e letramento nos murais da catedral: o sagrado em uma perspectiva contemporânea por Mari Bueno" é estudar a composição dos Murais da Catedral do Sagrado Coração em Sinop produzidos por Mari Bueno para reconhecer o processo de transculturação impresso nas figuras, imagens e cenas que compõem o espaço sacro do interior da igreja. Conforme o Projeto Cores da Catedral, aprovado pela Lei de Incentivo a Cultura, todos os painéis dos Murais, assim foram executados. Os recursos foram captados em empresas de Sinop, Sorriso e Lucas do Rio Verde, além de pessoas físicas que colaboraram com o projeto.

O processo denominado transculturação, é um termo que foi proposto pelo antropólogo Fernando Ortiz no ano de 1940 e que "expressa os processos de contato entre culturas diferentes colocadas no jogo de dominação imposto, sobretudo pelo empreendimento colonial" (AGUIAR; VASCONCELOS, 2001, p. 11). Dessa maneira, a artista baseou-se em toda a importância da Catedral, no valor que a mesma representa para a população, de modo que as imagens sacras dialogassem com a simbologia regional, mas que a liturgia fosse incorporada, com embasamento teológico e assim destacasse a belíssima natureza que os cercam, como explica Precioso (2015, p. 53) "o trânsito promovido pelo artista enquanto sujeito transculturador dialoga tanto com a cultura local, regional de sua vivência, quanto à cultura da tradição europeia, fortemente marcada pelo cânone".

Segundo Aguiar e Vasconcelos (2001, p. 13), "as operações transculturadoras liberam a expansão de novos relatos míticos e, ao mergulhar nas fontes locais e na sua herança cultural, recuperam outras estruturas cognoscitivas, opondo-se ao simples manejo de mitos literários

[...]" e diante de uma Catedral na Floresta amazônica que busca a integração do homem independente de sua etnia, à procura de um olhar mais sensível do mesmo para a preservação e valorização de seu espaço, onde haja a unificação de todos os elementos desse ecossistema, não é diferente, eis o papel de transculturador do artista.

2 A artista

A artista plástica Mari Bueno é graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, possui especializações em Arte na Educação pela FASIPE e em Arte Sacra e Espaço Litúrgico Celebrativo, pelo Instituto de Teologia de Santa Catarina. Ela realizou também cursos como pintura, iconografia, pintura, mosaico e desenho na Europa, onde as obras dela viriam a ser premiadas.

Sua fonte de inspiração está presente em elementos culturais na cidade de Sinop, interior do Mato Grosso como o cotidiano dos moradores, a flora, a fauna, a cultura indígena, todos característicos da Amazônia, para retratar suas obras. Seguindo a linha de inspiração citada anteriormente, Mari Bueno escolhe materiais locais como o pó de serra que pega nos lixões de madeireiras e as técnicas utilizadas para trabalhar com ele, foram técnicas desenvolvidas pela artista, a partir de sua experiência. Ela prefere tinta óleo sobre tela, mas faz uso de pigmentos sobre textura, especialmente na arte sacra.

Além de ter seu talento reconhecido no exterior, obteve-o na cidade em que reside também, onde foi convidada no ano de 2006, para pintar o espaço litúrgico da Catedral Sagrado Coração de Jesus, em Sinop, pelo padre João Salarini e o bispo dom Gentil De Lazari.

A artista plástica resolveu buscar conhecimento acerca da arte sacra, realizando uma pós-graduação na área, mesmo com o ambiente católico fazendo parte de sua vivência, para que compusesse a "Catedral da Amazônia", que valoriza a região representada pela artista.

Reformou o espaço litúrgico e pintura sacra na Paróquia São Camilo, o painel da Capela do Hospital Santo Antônio, ambos em Sinop, a Paróquia Nossa Senhora da Rosa Mística em Lucas do Rio Verde, realizou o desenho do espaço litúrgico da Igreja de Nova Ubiratã, todas em Mato Grosso e atualmente segue com outros projetos.

3 As pinturas

O painel "O Bom Pastor da Floresta Amazônica" (figura 1), apresenta treze metros de extensão por sete metros de altura, foram três meses de planejamento e oito meses de execução para a conclusão da pintura.

A representação de um Jesus moreno "amazônico", em meio à vegetação típica do Estado, assume assim em espaço sacro o multiculturalismo que identifica a sociedade atual.

Mari Bueno utilizou a técnica do pigmento sobre a textura nessa obra, que tradicionalmente é representada no deserto, com o intuito de regionalizar a arte sacra, o cenário que o Cristo está é uma mata amazônica. Através de um ambiente familiar expresso na pintura, demonstra a busca de uma proximidade maior dos fiéis por meio do tema apresentado. A floresta assim como o deserto, sendo um local de isolamento das movimentações do mundo, é também o símbolo da interioridade e concentração espiritual enquanto as árvores que estão em torno de Jesus são símbolos da vitória sobre a morte, a vida e que são consideradas de modo universal como um símbolo das relações estabelecidas entre o céu e a terra.

De braços abertos chamando as ovelhas para o caminho ao lado direito, o Bom Pastor está em meio às árvores que possuem diversas formas, com luzes e sombras focando Nele que

é o centro de tudo, mesmo fugindo das regras acadêmicas de pintura. As arvores reúnem todos os elementos da natureza presentes no painel, como a água, a terra, o ar e o fogo.

A cor avermelhada da túnica de Cristo demonstra a natureza humana Dele que está preparado para o sacrifício, antes mesmo de vir ao mundo, sendo um dos principais motivos desse momento, o amor. As vestes de Jesus representa também a terra.



Figura 1 – O Bom Pastor da Floresta Amazônica

Na pintura da pia batismal ou "O Batismo de Jesus" (figura 2), a artista plástica representa em forma de anjos três etnias diferentes como uma homenagem a cada uma delas, além de simbolizar os três tipos de batismo sendo o anjo com a veste azul representante do batismo da água, o de vermelho sendo o batismo de sangue e o de verde, o batismo do desejo. O que mais chama a atenção na pintura são os tons de terra que ocupam grande parte da obra. A forma do painel possui a união do quadrado representando a terra, enquanto o círculo, o céu. Como uma ligação entre o céu e a terra, as linhas verticais se compõem por três linhas, que representam três pessoas: o Pai, Filho e o Espirito Santo. Enquanto as linhas verticais demonstram os quatro pontos cardeais, estações do ano e os elementos da natureza através da terra. Cor da vida sobre a terra, natureza, renovação da espiritualidade, a cor verde retoma também as matas amazônicas.

Vestido de branco que é a cor resultante da união entre todas as outras, novamente ao centro está Jesus, que é a própria luz, simbolizando a pureza, a perfeição. A luz Divina é demonstrada por meio dos detalhes dourados, como uma proximidade entre Pai e Filho. A pomba que desce e permanece sobre Cristo, é o Espirito Santo, enquanto os três arcos acima dela, simbolizam o divino.

O brilhante símbolo dourado da luz divina por meio do seu tom amarelado é simbolizado através do céu que tem como símbolo de ascensão até o mesmo à árvore, considerada também o meio de comunicação dos níveis do cosmo, sendo três: a superfície da terra por meio de seu tronco e galhos inferiores, o subterrâneo demonstrado nas raízes e as alturas através dos galhos superiores ligados a luz do espaço do céu. A força e a fidelidade divina protetora estão presentes por meio das rochas.

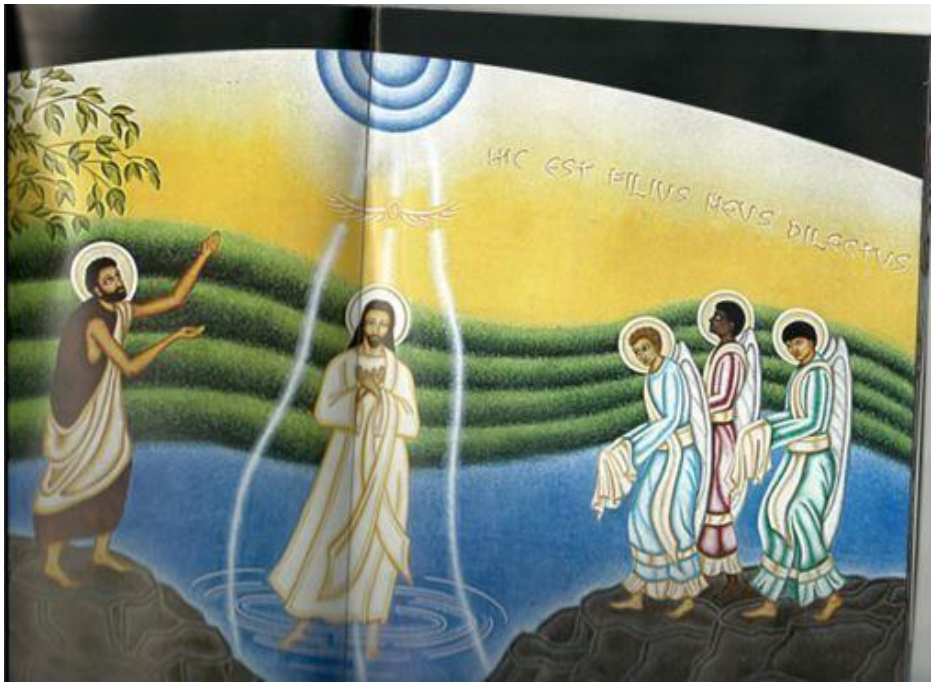


Figura 2: O painel da Pia Batismal ou O Batismo de Jesus

Neste painel é possível observar a presença das três etnias na representação dos anjos que acompanharam o batismo de Jesus. O afresco se constitui como um texto multimodal como afirma Rojo (2012, p. 19):

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Desse modo, mesmo estando no interior de uma igreja, o painel significa, fala das culturas, das representações, das cores e formas que são imbricados no contexto de produção mato-grossense.

Esta pesquisa que se encontra no início e prevê a análise aprofundada desses textos multimodais. Aqui, apresenta-se, portanto, a base do projeto a ser desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2016.

Referências

AGUIAR, F.; VASCONCELOS, S. G. T. (Orgs.). **Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina.** Tradução de Raquel la Corte dos Santos, Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo: 2001. p.11-13.

ARTISTA PLÁSTICA MARI BUENO. **A Artista**. Disponível em: < http://maribueno.com.br/mari-bueno/>. Acesso em: 15 set. 2015.

ARTISTA PLÁSTICA MARI BUENO. **Catedral Sagrado Coração de Jesus**. Disponível em: < http://maribueno.com.br/portfolio/sagrado-coracao/ >. Acesso em: 15 set. 2015.

BUENO, M. Catálogo - **Projeto: Cores da Catedral**.

PRECIOSO, Adriana Lins. A arte religiosa da libertação: um diálogo entre os murais de Cerezo Barredo e os poemas de Pedro Casaldáliga. In: PRECIOSO, Adriana Lins; AARESTRUP, Henrique Roriz; SILVA, Rosana Rodrigues da. **Estudos de literatura: diálogos, perspectivas e tendências** (Org.). Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015, p. 53-65.

ROJO, R. MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIVENCIANDO E ATUANDO NO ESPAÇO ESCOLAR COM O PIBID: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL E AMBIENTAL

Élia Amaral do Carmo Santos (E.M.E.B. Basiliano do Carmo de Jesus/Sinop)
Amanda Ferraça Corrêa (UNEMAT/Sinop)
Pamela Carla Firmino da Silva (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem sido relevante ao processo de ensino aprendizagem dos alunos (as) e aos bolsistas na formação docente, através de suas ações. Partindo destas ações é que objetiva apresentar algumas reflexões teóricas sobre as práticas e contribuições do subprojeto e como tem refletido no espaço escolar de acordo com o olhar dos sujeitos envolvidos nas ações apresentadas e vivenciadas pelas bolsistas. Realizou-se o trabalho na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus, uma das escolas parceiras do subprojeto Interdisciplinar, "Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu", acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, e para a coleta de dados realizou-se o acompanhamento das vivências das sete bolsistas integrantes do referido subprojeto Interdisciplinar, no período de maio de 2014 a julho de 2015, observando-se o envolvimento/atitudes dos sujeitos que compõe a população. As ações aconteceram nas mais diversas situações, a partir das necessidades, anseios e planejamento conjunto com o gestor, professores e demais profissionais da unidade escolar e em reuniões junto com os coordenadores de área e supervisores, sempre visando o preparo do futuro profissional. As atividades são de dimensões lúdicas embasadas na diversidade cultural e preservação ambiental, as crianças tem autonomia, sempre interagindo com as bolsistas nas ações, nota-se que o lúdico tem refletido significativamente na aprendizagem prazerosa dos alunos (as) e comunidade escolar em geral. Essas vivências têm contribuído com a formação de mais qualidade dos futuros profissionais da educação, que no decorrer desse período desenvolveram-se projetos que servirão de base para a conclusão de curso e atuação profissional com autonomia e segurança.
PALAVRAS-CHAVE: formação; ludicidade; diversidade cultural e ambiental.

ABSTRACT: The Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência has been relevant to the teaching-learning process of the students and scholars in teacher training, through their actions. Based on these actions is that the objective is to present some theoretical reflections on the practices and subproject contributions and how it has reflected within the school according to the look of the subjects involved in the actions presented and experienced by the participants. The work carried out at the Municipal School of Basic Education Basiliano de Jesus Carmo, one of the partner schools of the Interdisciplinary subproject, "Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu" students from Languages and Pedagogy courses, members of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) from Mato Grosso State University – *Campus* Sinop, and data collection was held monitoring the experiences of seven members fellows of the Interdisciplinary subproject, from May 2014 to July 2015, observing the involvement/attitudes of the subjects that make up the population. The actions took place in different situations, from the needs, desires and joint planning with the manager, teachers

and other professionals in the schools and in meetings with the area coordinators and supervisors, always aiming at the preparation of the professional future. The activities are playful dimensions based in the cultural diversity and environmental protection, children are empowered, always interacting with the fellows in the shares. Note that the playful is reflected significantly in pleasant learning of the students and school community. These experiences have contributed to the formation of more quality of future education professionals, that during this period developed projects that will form the basis for completion of course and professional work with autonomy and safety.
KEYWORDS: formation; playfulness; cultural and environmental diversity.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido relevante ao processo de ensino aprendizagem dos alunos (as) na escola parceira Basiliano do Carmo de Jesus e aos bolsistas na formação docente, com as ações do recreio dirigido, momento dos contos, teatro e dramatização, projetos de ensino, desde o primeiro semestre do ano de 2014, com ações inovadoras, fazendo a simbiose das teorias com as práticas.

Os bolsistas têm desenvolvido projetos de leitura, conto e reconto de histórias infantis, de escrita, informática, teatro, todos em parceria com os professores (as) do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, gestores da unidade escolar parceira e supervisora do PIBID, proporcionando maior interação entre a universidade e a escola, bolsistas e comunidade escolar.

> A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si, é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, *político*, pois numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos. (ALMEIDA, 2003, p. 11).

Partindo destas ações é que o presente trabalho procura apresentar algumas reflexões teóricas sobre as práticas e contribuições do subprojeto Interdisciplinar, "Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu", acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, tem refletido no espaço escolar de acordo com o olhar dos sujeitos envolvidos nas ações apresentadas e vivenciadas pelos bolsistas.

2 Materiais e métodos

O trabalho foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus, uma das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criada pelo decreto 007/2007, de 08/02/2007, situada à Rua 03, s/nº, residencial Lisboa no município de Sinop no Mato Grosso.

A escola conta com cerca de seiscentos alunos matriculados em três turnos, atendendo do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental e primeiro segmento da educação de jovens e adultos. A faixa etária dos alunos atendidos é de seis a setenta anos de idade.

Foi realizado acompanhamento da vivência de oito bolsistas do turno matutino integrantes do subprojeto Interdisciplinar, "Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu", todos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e teve início no mês de abril de 2014 e permanece até o mês de julho de 2015.

As ações são realizadas em diversos espaços da escola, sendo no pátio e quadra esportiva com as vivências do recreio dirigido, sala de leitura, sala do PIBID e laboratório de informática para pesquisas, construção dos projetos de ensino, relatórios, planejamentos e construção de figurinos e jogos/brinquedos, ensaios e apresentação de teatros, sala de aula com as dramatizações dos contos, desenvolvimento dos projetos de ensino e auxílio ao professor (a), participação em eventos escolares.

De acordo com a (LDB) LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, em seu (Capítulo III Art. 39, p.16) "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

Esta pesquisa está pautada no enfoque qualitativo. Segundo Bisquerra (1989, p. 257, in ALVARENGA & AMARILHAS, 2010, p. 52) na pesquisa qualitativa

> O investigador é o instrumento de medida [...], o desenho [...] é emergente, vai se elaborando à medida que se avança na investigação, o problema vai se reformulando à medida que se avança no conhecimento e o processo de coleta de dados, a formulação de hipóteses e a análise de dados [...] é uma permanente ação reflexão.

Os dados foram levantados através de observação assistemática que, conforme Costa (2006, p. 111) "é realizada sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, [...]".

Para a coleta de dados realizou-se o acompanhamento das vivências dos bolsistas integrantes do subprojeto Interdisciplinar, os quais participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), observando-se o envolvimento/atitudes dos sujeitos que compõe a população envolvida neste trabalho.

3 Resultados e discussões

A parceria do subprojeto Interdisciplinar com a Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus foi de grande valia, ou seja, o elo de oportunidade às bolsistas que ao iniciar as vivências na escola parceira tiveram-se os primeiros momentos de timidez e estranhamento tanto com os colegas do grupo PIBID quanto com os profissionais deste espaço, e aos poucos com o auxílio da supervisora, gestão e professores (as) da escola, foi-se conquistando e sendo conquistadas pela grandiosidade e riqueza que é o espaço escolar, ganhou-se confiança das crianças e dos profissionais através de suas ações das vivências diárias, sendo estas a maioria lúdica, prazerosa. Desta forma trazendo ótimas contribuições em favor da formação acadêmica e contribuindo para o processo de ensino aprendizagem das crianças através de seus olhares universitários em consonância com as práticas no dia a dia e interagindo com facilidade à equipe da gestão, docentes e discentes da referida escola parceira.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 27),

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-

> se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

As ações na escola aconteceram nas mais diversas situações, a partir das necessidades, anseios e planejamento conjunto com o gestor, professores e demais profissionais da unidade escolar e também em reuniões junto com os coordenadores de área, sempre visando o preparo do futuro profissional também para a pesquisa. Para Demo:

> Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2003, p. 2).

A equipe que compõem o projeto está sempre atenta ao caráter lúdico nas ações desenvolvidas proporcionando interação, busca do conhecimento, do fazer por prazer, acreditando que o professor pode e deve utilizar a atividade lúdica como um recurso didático, uma ferramenta a fim de contribuir para o enriquecimento de sua prática pedagógica, tornando o processo de aprendizagem atrativo, motivador, prazerosa e significativa para os alunos. Piaget (1998) afirma que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

O recreio dirigido acontece todos os dias de vivência das bolsistas na escola, apesar de pouco material disponibilizado para este fim, como bolas, cordas, são confeccionados e improvisados pelas bolsistas várias atividades, brinquedos e brincadeiras com materiais recicláveis e outros cedidos pela escola.

É disponibilizado no pátio para as crianças, várias brincadeiras, jogos e músicas. As brincadeiras e jogos são: cantiga de roda, pular corda, pular elástico, xadrez, dama, pega palitos, dominó, espécie de jogo de botões, confeccionado com pregos e madeira e se joga com moeda, chinelo maluco confeccionado com pedaços de madeira e borracha, pé de lata confeccionado com lata de leite e decorada com restos de E.V.A e retalhos, jogo de argolas confeccionado com retrós de linha e enfeitado com retalhos de papel, tecidos entre outros, vai-e-vém confeccionado com garrafas PET, dominó gigante confeccionado com caixas de leite e encapadas com papel pardo e decorada com EVA. Também utiliza-se de diversas músicas e coreografias para as crianças se divertirem.

Lembrando que as atividades são de dimensões lúdicas e as crianças tem autonomia do seu espaço, ou seja, escolhe em que lugar ou com que brinquedo, brincadeira quer brincar e ou dançar e cantar. Desse modo vem de encontro com (MACEDO, 2003, p. 15),

> O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades: 1. Terem prazer funcional; 2. Serem dasafiadoras; 3. Criarem possiblidades ou disporem delas; 4. possuírem dimensão simbólica e; 5 expressarem-se de modo construtivo ou relacional.

O recreio dirigido é um dos momentos mais almejados pelas crianças, por ser um momento de diversas atividades atrativas e curiosas muitas vezes, como a brincadeira com o "chinelo maluco" foi muito divertido, envolvendo até a gestão e professores no pátio se interagindo nas brincadeiras com a meninada. E o mais interessante que esse "brinquedo" é de fácil acesso e contagiou a todas as crianças, sendo que a maioria divertiu-se usando o

"chinelo maluco" idealizado e confeccionado pelas bolsistas com a ajuda da supervisora do PIBID do turno matutino.

As brincadeiras apresentadas durante o recreio dirigido têm contribuído significativamente na construção do saber, do ser, do fazer das crianças e todas as brincadeiras são lúdicas, prazerosas e é um momento em que a criança escolhe, opina em que vai participar construindo sua autonomia/conhecimento. "Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz a agressividade" (MARINHO, 2007, p. 85).

Nas vivências em sala de aula e realização dos projetos de ensino as bolsistas interagiram-se espontaneamente com as crianças e professores (as) e vice-versa. Foram momentos maravilhosos, observa-se que estão tendo grande envolvimento com as crianças e vê-se que é algo prazeroso para todos tanto para as crianças quanto para as bolsistas que tem se encantado podendo contribuir de alguma forma na construção do conhecimento destas crianças e construindo-se também a base da formação do futuro profissional, hoje bolsistas. Vale ressaltar esta afirmação: "Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como os ensaios da autoridade dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 95).

Os momentos dos contos e teatro têm encantado a todos da comunidade escolar e é quebrado a rotina das aulas, com as apresentações no espaço da sala de leitura, saguão e sala de aula, muitas vezes sendo utilizada a casa de contos e fantoches com a história "Menina Bonita do Laço de Fita", "Pedrinho não gosta de tomar banho" e a encenação do teatro "O planeta em apuros" com as temáticas sobre o meio ambiente e o lixo. "A bailarina e o palhaço" encenado para alegrar a meninada em comemoração ao dia do circo.

Nestes momentos os alunos (as) interagem com a história e percebe-se pelos comentários dos professores que com a contação de história e com a encenação dos teatros os alunos (as) têm demonstrado maior interesse pela leitura e pelos temas trabalhados sendo estendido/incentivado pelos professores (as) em sala de aula o assunto e ou a moral da história apresentada e consequentemente tem melhorado na escrita, a capacidade de compreender o que liam e maior interesse pelos livros.

Abramovich, (1991, p.18) afirma que: "Nas atividades de ouvir e contar histórias [...] se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes, capta-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção [...]".

Segundo Piaget (1971), "O conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social, portanto o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação [...]".

4 Considerações finais

Considera-se que a inserção/parceria do subprojeto Interdisciplinar, "Formação para a diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia), no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu", tem sido relevante na escola parceira em várias ações e tem contribuído ao processo de aprendizagem de forma direta e indiretamente. Aos poucos se aperfeiçoou a prática e a teoria e com isso passou-se a interagir com facilidade com as crianças, professores, gestores e demais profissionais da educação inseridos no espaço

escolar. Tendo em vista que o lúdico nas ações tem refletido significativamente na aprendizagem prazerosa dos alunos e da comunidade escolar.

Essas vivências têm contribuído com a formação de mais qualidade dos futuros profissionais da educação, que no decorrer desse período desenvolveu-se projetos que servirão de base para a conclusão de curso e atuação profissional com autonomia e segurança.

Estar inserido neste programa e concluir que os avanços estão sendo significativos para todos os sujeitos envolvidos são uma oportunidade de estarmos presentes nas proposições das políticas públicas relacionadas à educação e com condições de serem ativos nas tomadas de decisões.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ALVARENGA, Estelbina Miranda, AMARILHAS, Cesar. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa.** Normas Técnicas de Apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Versão em Português. Gráfica faz. Assunção-Paraguai, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. n. 9394, de 1996. **Disposições constitucionais, Lei n. 9394, de 24 de Dezembro de 1996**. Brasília: 1998.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa Científica**. Mafra, SC: Edição, 2006.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza**: ambivalência do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Lino, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norimar Christe Passos. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste... (et al.). **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA REALIDADE DO ALUNO

Maria Luzeti Coelho de CARVALHO
Aparecida Ramos de Oliveira SILVA
Ivone Cella da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop)

RESUMO: Este trabalho é resultado das experiências vivênciadas pelas acadêmicas da 8ª fase do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop, durante o estágio da Educação de Jovens e Adultos - EJA, realizado numa escola municipal de Sinop. Após a observação, pudemos fazer um diagnóstico da turma da terceira fase do ensino fundamental, composta por vinte e sete alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. Os alunos são trabalhadores braçais que buscam no estudo a oportunidade para melhorar tanto na vida pessoal como no mercado de trabalho. Organizamos o planejamento com o intuito de desenvolver atividades para ampliar o conhecimento no mundo da leitura e da escrita, com a introdução de práticas de leituras de diversos gêneros textuais: jornais, revistas, letra de músicas e listas de materiais de supermercado, bem como, a resolução de atividades envolvendo as operações básicas de matemática. O Estudo embasou-se teoricamente em Freire (2001) e (1989), Machado (2008) e Vieira Pinto (1982). Assim, concluímos que, através dos trabalhos realizados pela escola com as experiências do dia a dia dos alunos, podemos valorizar e vincular estas atividades com o aprendizado tanto da sala de aula, do trabalho e das práticas sociais no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos; estágio de docência; realidade dos alunos.

ABSTRACT: This article is a result of the experiences lived by the academics from the 8th semester of the Pedagogy Course from the Mato Grosso State University, *Campus* Sinop, during the stage of Youth and Adult Education (EJA program), that took place in a municipal school in Sinop. After the observation, we could make a diagnostic of the third stage from the elementary school, which have twenty seven students with different ages and levels of learning. These students are manual workers that look for an opportunity in the study for achieving a better position in their personal life and in the work market. We organized a planning in order to develop activities to expand the knowledge about reading and writing, considering the introduction of reading practices from several textual genres, newspapers, magazines, song lyrics and lists of supermarket materials, as well as the resolution of activities involving basic Mathematics operations. The research was based on the theories of Freire (1989, 2001), Machado (2008), Vieira Pinto (1982) and on the current laws. Thereby, we conclude, through the surveys that were carried out by the school and taking into account the daily experiences of the students, that we can value and link those activities to the learning, either achieved in the classroom, either in work space or during social practices, in the process of development of students' reading and writing.
KEYWORDS: youth and adult education; teaching stage; student's reality.

1 Introdução

Este artigo é resultado de experiências vivenciadas por acadêmicas da 8ª fase do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, na

disciplina de estágio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estágio ocorreu numa escola municipal, com uma turma de vinte e sete alunos da III fase da EJA no período noturno.

Tivemos a oportunidade de proporcionar atividades com leituras e escrita, pois os alunos da EJA, por estarem no processo de alfabetização, ler e escrever, a professora desta turma desenvolve muito momentos de leituras e interpretação de texto, com o intuito de melhor compreensão dos textos lidos pelos alunos.

Portanto, foi necessário desenvolver o planejamento que contribuísse com esta fase de escolarização, trazendo para a sala de aula atividades de interesse deles como: atividades sobre Carteira Nacional de Habilitação, leitura, escrita, receitas, bulas de remédio; e na matemática, com lista de supermercado para trabalhar o cálculo do custo das compras, além de letras de músicas para melhor compreender a interpretação de texto.

2 EJA e seus desafios na educação e o analfabetismo

O Brasil ainda precisa avançar mais para a educação da EJA, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB 9394/96, segundo o Art. 37 da Educação de Jovens e Adultos, em que se determina que é destinada aqueles que ainda não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio da idade própria.

> § 1º os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses condições de vida e de trabalho, mediante recursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Os dados apresentados pelo IBGE (2010) acerca do analfabetismo no Brasil mostram que há no país 14.104.984 (quatorze milhões, cento e quatro mil e novecentos e oitenta e quatro) pessoas analfabetas. Apesar de ter ocorrido queda de 7% no número de analfabetos no Brasil, em relação ao censo anterior, o número cresceu em cinco estados. Segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, os cinco estados que tiveram crescimento no número absoluto de analfabetos foram Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina, Rondônia e Acre. Em termos relativos, a taxa de analfabetismo cresceu somente em dois Estados: Santa Catarina (subiu de 4,8% para 4,9%) e Mato Grosso (subiu de 10,1% para 10,2%).

Além de ter aumentado no Estado de Mato Grosso, em Sinop, apesar de terem se passado vários anos, o IBGE (2010) apresentava que 3454 pessoas nunca frequentaram a escola, mas este número pode ser ainda mais significativo, pois a cada ano mais turmas são fechadas e escolas deixam de atender a modalidade de EJA. Atualmente ainda são encontrados analfabetos ou analfabetos funcionais. O primeiro seriam aquelas pessoas que não assinam nem o seu próprio nome, já o segundo caso seriam aquelas pessoas que assinam o seu nome, porém não conseguem fazer leituras e interpretações. Na visão de Freire (2001, p. 66-67):

> [...] à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feito nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.

Assim, de acordo com os estudantes que frequentam a EJA, buscam de certa forma "recuperar o tempo perdido" com relação à falta de oportunidade ou até "falta de interesse na

juventude" deixaram de frequentar a sala de aula, sentindo a necessidade de ser alfabetizado, por meio da oferta da EJA, tendo a oportunidade de estudar no período noturno e isso, de certa forma, favorece a participação deles em sala de aula, pois todos eles trabalham em serviços braçais durante o dia e estudam no período noturno.

Conforme discorre Pinto (1982, p. 83):

> A educação de adultos visa o atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de culturas, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o aposto. Não e o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem.

Assim, a EJA vem ao encontro da perspectiva de proporcionar às pessoas que ainda não estudaram, encontrar oportunidades na escola de aprender a ler e escrever e até dar continuidade aos estudos na graduação ou nos cursos de especialização.

Quando relatamos ser por "falta de interesse quando jovem frequentar a escola", é porque ao desenvolver o trabalho de estágio do Curso de Pedagogia, com a turma da EJA da III fase na turma observada, um aluno, no momento que nós desenvolvíamos um trabalho de contar a história de vida, ele nos relatou que, quando era jovem, seus pais pediam muito para ele estudar no momento que estava na escola, pois a mãe dele recebiam muita reclamação dos professores que ele fazia muita bagunça na sala de aula e por isso, além de atrapalhar os demais, ele também não aprendia. E hoje, segundo ele, por estar estudando na EJA, a culpa era dele mesmo, por não ter ouvido sua própria mãe.

Mas, podemos perceber que são pessoas que os pais não têm estudo, e isso, de certa forma, pode influenciar muito com relação à compreensão da importância dos estudos na vida de uma pessoa para que esta possa participar mais das decisões que envolvem a sociedade da qual se faz parte.

Outro aspecto foi o trabalho com os conteúdos que discutiam a importância de adquirir a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), e como os alunos poderiam buscar mais conhecimento a respeito do assunto e esta forma de conseguir alcançar um de seus objetivos, pois no decorrer do estágio, nos momentos de conversas no intervalo e até na sala de aula, era bem nítido perceber que a maioria deles tinha o sonho de um dia ter sua habilitação em mãos, mas para isso um dos requisitos básicos é saber ler e escrever. Para tanto, pesquisamos, sobre o assunto e preparamos duas aulas em que trabalhamos com eles textos para fazerem a leitura e questionários no formato que as autoescolas realizam as provas. Percebemos que os alunos sentiram-se motivados para compreender as exigências necessárias para obterem a habilitação.

Para todas as atividades que iríamos trabalhar em sala, primeiro foram distribuídos textos para a leitura e posteriormente viriam as atividades, pois a professora da turma nos tinha orientado que para eles, por estar na fase de alfabetização, seria interessante trabalhar a leitura todos os dias, por ser para muitos, o único tempo que tinham para a leitura, pois trabalham o dia todo, sem tempo para este fim.

E, para tanto, a leitura é um dos caminhos que percorremos para conseguirmos uma compreensão melhor do mundo ao nosso redor e os demais lugares mais distantes como outros países. Portanto, para Pinto (1982, p. 93), "a leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que não pode ser frito sem esse conhecimento", assim entendemos que para os alunos estes momentos seriam de grande importância para a ampliação de leituras de diferentes gêneros textuais.

No momento em que o professor desenvolve as atividades de leitura, vê-se necessário "provocar" nos alunos questionamentos sobre a importância da leitura das palavras para compreender a escrita, para Freire (1989, p. 8),

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

Portanto, essas provocações precisam estar presentes também no seu cotidiano com o intuito de formar cidadão críticos e reflexivos sobre os acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais não só do nosso país, mas também de todas as esferas sociais, pois este é um dos papéis da educação: tornar os sujeitos pensantes diante das ações que são colocadas a cada um de nós e, assim, saber defender o seu ponto de vista.

Pensando nesta perspectiva, os educadores dessa modalidade precisam buscar constantemente a formação continuada, na tentativa de buscar atender as necessidades dos alunos, pois, segundo Machado (2008, p. 167):

> A formação de educadores de jovens e adultos requer, portanto, a reflexão contínua da práxis pedagógica, favorecendo assim a constituição do educador-pesquisador. Há de se fortalecer ainda a formação de educadores de jovens e adultos que parta da diversidade de sujeitos, espaços e tempo (ambientes e contextos).

Assim, o professor que pretende trabalhar na EJA precisa estar preparado para receber estes alunos que são totalmente diferentes na maneira de desenvolver atividades para o processo de ensino e aprendizagem, pois se torna uma aula com muito diálogo, troca de experiências de vida e de conhecimentos, aspectos estes, que podem contribuir na aprendizagem uns dos outros.

Ainda no que se refere ao trabalho do professor, Machado (2008, p. 167) destaca que:

> O professor, nesse processo, deve ocupar seu espaço político, fazer valer os seus direitos e considerar a formação como ato político, valorizando, assim, também a EJA, para que ela não seja vista na escola como depositária do fracasso escolar, sobretudo nos lugares em que essa modalidade só funciona no noturno. Essa visão se deve, em grande medida, ao fato de que a escola não entende a proposta da EJA.

Refletindo sobre a ideia da autora, entendemos que o professor precisa compreender os objetivos que a EJA pretende alcançar com a oferta de uma escola que atenda as necessidades que estes alunos têm, mas para isso são necessárias discussões com os próprios alunos para poderem conhecer os desafios do ingresso no mercado de trabalho e quais as formação que estes necessitam para assim desenvolver um trabalho de qualidade.

Com as exigências do mercado de trabalho, estes necessitam iniciar seus estudos, ou mesmo retornar à sala de aula, pois, além de qualificação, são necessárias habilidades que exigem escolarização e também buscar estudos cada vez mais na área que atuam.

Para Pinto (1982, p. 31):

> Em outras palavras a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se têm tornando socialmente consciente e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas, não existe saber graficamente

> conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação.

Refletindo sobre a ideia do autor, podemos perceber que a educação acontece também para além da sala de aula, pois vivemos em sociedade de diversidade cultural e que por vezes indivíduos não tiveram a oportunidade de frequentar a sala de aula, mas nem por isso deixam de transmitir educação para seus filhos passando assim conhecimento de geração para geração.

Durante o estágio, percebemos que, apesar da pouca leitura e escrita, os alunos da EJA discutem tranquilamente os problemas sociais, ambientais e entre outros. Assim, para Freire (1989, p. 8):

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

Para essa compreensão, nós estagiárias primeiramente tivemos as orientações das professoras da disciplina da universidade, além dos estudos das teorias que discutem sobre estes sujeitos e a necessidade de desenvolver um trabalho que atenda aos seus interesses em busca de conhecimento e aprendizagem principalmente da leitura e escrita.

Assim, após a organização dos documentos para o estágio e a liberação da escola campo, realizamos observação em sala de aula. Este momento é de suma importância para podermos conhecer bem os alunos e se aproximar na melhor maneira possível deles, na tentativa de contribuir com algo a mais para a aprendizagem de todos, inclusive de importantes aprendizagens para nós estagiários.

Portanto, na observação, que teve duração de uma semana, aproveitamos para conversar nos intervalos com os alunos e assim absorver o máximo possível de informações para posterior preparo do planejamento. Por isso, é necessário estar atento a tudo que eles conversam: quais são seus sonhos e interesses, as dificuldades que cada um tem para aprender e deste modo organizar atividades com conteúdos que estejam em acordo com as orientações da professora da turma, que atua na sala de aula – campo de estágio. Segundo Machado (2008, p. 167):

> Considerando que a demanda por EJA é gerada na sociedade brasileira como resultado do seu modelo de desenvolvimento, compreende-se que a EJA e a formação de educadores de jovens e adultos, propostas, supõem um processo de mudança na direção de construir uma nova sociedade.

Como a autora discorre por ser uma modalidade, esta aproximação entre educador e aluno é muito importante para compreender os anseios destes e perceber o que além de atender aos interesses, qualificá-los nos aspectos pessoais, sociais, bem como para atuarem no mercado de trabalho.

3 Metodologia planejamento e conteúdos trabalhados em sala

No momento de elaborar o planejamento, tivemos a preocupação em desenvolver um trabalho que possa abranger todos os níveis de aprendizagem dos alunos, pois, na turma da EJA, encontramos uma variedade de desempenho entre eles, ou seja, o trabalho ocorre individualmente. O professor precisa estar atento para esta necessidade, pois, com o

atendimento individualizado, apesar de estarem na mesma fase, além de atender aos interesses individuais pelo nível que se encontram, contribui para que permaneçam em sala. Por outro lado, ao trabalhar de acordo com as necessidades, estes sentem-se valorizados pelo professor e pela escola. Para Machado (2008, p. 159):

> A construção de uma escola destinada a promover a formação integral de educandos (as) e educadores (as) é função social estratégica para afirmação da identidade e para um novo projeto social de campo. [...] consideramos que o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o diferenciam. Contudo, o campo é um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais.

Assim, a escola se torna um local onde os alunos cada qual com seus objetivos e particularidades buscam de uma forma ou outra sua escolarização. Através do planejamento, percebemos que é uma maneira de o professor ter uma orientação em relação às atividades a ser trabalhadas, qual a melhor metodologia e quais os objetivos que se pretende alcançar.

Assim, quando pensamos em desenvolver o planejamento, tivemos que desenvolver de acordo com o ritmo que a professora trabalhava com os alunos, pois eles já estavam acostumados e, segundo ela, desta maneira estava tendo um desempenho considerável em comparação com o início do ano.

E, como a professora em todas as aulas trabalhava com a leitura, língua portuguesa e posteriormente matemática, as aulas eram divididas em dois momentos: no primeiro momento até o intervalo trabalhava com o português e após o intervalo, com atividades envolvendo a matemática.

Deste modo, de início no estágio, trabalhamos com uma das atividades que os alunos tinham que pensar sobre sua vida e escrever a história e trajetória até a atualidade. Este momento foi bem significativo, pois proporcionou que pudéssemos conhecer a história de vida de cada um, bem como proporcionar que se conhecessem e interagissem uns com os outros. Ouvimos relatos das alegrias, das dificuldades, qual a motivação de estudarem, qual o motivo de estarem em sala e quais desafios enfrentam por ainda necessitarem compreender a leitura e a escrita.

Um dos alunos relatou que se sentia muito constrangido quando tinham que falar que "não sabia ler antes de começar a estudar na EJA, mas, depois que aprendi a ler e escrever, é um orgulho chegar aos locais e assinar um documento ou ler alguma informação em um mural".

Buscamos desenvolver atividades com leituras de diversos gêneros textuais como: revista, jornais, letra de músicas e panfletos de ofertas de alimentos em mercados. Foi muito interessante, pois percebemos que os alunos participaram em todas as atividades que foram propostas. Para isso levamos várias revistas e cada aluno escolheu um texto e trabalhamos a partir da escolha e posteriormente relatou-se qual foi à compreensão do texto. Percebemos que este momento foi necessário para que entendessem que, para a compreensão do texto lido, este precisa ser compreendido, ou seja, a compreensão textual é um dos maiores desafios até para muitas pessoas que leêm diariamente e a escola precisa desenvolver esta habilidade em seus alunos e, assim, possibilitar o melhor desempenho do aprendizado deles.

Para Freire (1989, p. 12), "A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Assim, analisando a fala de Freire, percebemos que o professor, ao desenvolver um trabalho de leitura na sala de aula com os alunos, necessita trazer leituras em acordo com o que estes alunos vivenciam no seu cotidiano, levando-os a discutirem sobre a atualidade, a realidade em que se inserem.

Percebemos que os alunos que frequentavam a turma da EJA, campo de estágio, são pessoas que dispõem de vasta gama de experiências adquiridas do contato social, com isso o professor pode utilizar desses conhecimentos para elaborar projetos de discussão com temas relacionados ao cotidiano dos mesmos. Nos momentos de socialização, é importante também compartilhar e valorizar a cultura e conhecimento de cada um, pois, ao desenvolver as atividades de relatar a história de vida, percebemos que desconhecem o modo de vida do colega, e, quando é falado sobre a superação e as dificuldades que tiveram, os demais ficam admirados, por ter ainda coragem de estar em sala de aula.

Para Freire (2001, p. 34), "O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real". Assim, refletindo sobre a ideia do autor, percebemos que a discussão dos conteúdos voltados para o contexto social dos alunos pode contribuir para o aprendizado e compreensão desse contexto na história estudada em sala de aula. Segundo Pinto (1982, p. 38), "A educação é apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social, na sociedade todos educam a todos permanentemente".

Em outro momento da aula, foi proposto para os alunos conteúdos de panfleto com oferta de um supermercado, ali eles tinham que fazer a leitura da situação problema e depois buscar resolver chegando ao resultado. Com isso, percebemos que os alunos apresentavam necessidade de auxílio do professor para as interpretações das atividades. Para Freire (1989, p. 44):

> Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima, estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos enquanto sujeitos do conhecimento. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido.

Refletindo sobre a ideia de Freire, entendemos que ao desenvolver atividades pertinentes ao interesse dos alunos conseguiríamos trabalhar a leitura e interpretação de texto e, assim, foi trabalhado e todos participaram, porque era assunto que eles queriam saber cada vez mais, e, quando isso ocorre, ocorre também a interação e o compartilhar dos conhecimentos.

4 Considerações que se ampliam

Assim, no decorrer do estágio, percebemos que trabalhar com os alunos da EJA é na verdade conhecer a realidade do nosso país, pois encontramos pessoas que trabalham o dia todo e à noite se deslocam para a escola em busca de um direito que lhes foi negado até então; e serem alfabetizados é a oportunidade que desejam. Ainda permanecemos com questionamentos que buscaremos sanar em outra oportunidade: será que todos têm esta oportunidade de estarem na escola? Será que todos os analfabetos estão em sala de aula na EJA? São questionamentos que ficam, pois a cada ano, turmas são fechadas, escolas deixam de atender a essa modalidade e ainda encontram-se número expressivo de analfabetos no município de Sinop.

Esta é uma das realidades que se encontra na escola, por outro lado foi muito gratificante contribuir um pouco com a construção do conhecimento de cada um dos que estavam ali, e principalmente para a nossa formação por saber que, ao receber a responsabilidade de ser professor, devemos ter em mente que temos um dever de

proporcionar da melhor maneira possível o desenvolvimento de atividades além do livro didático, para além da leitura e da escrita, mas também na vida pessoal e profissional.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20.12.96**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez. 23ed. 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IBGE. **Dados do Censo de 2010** – a população analfabeta. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=51. Acesso em: 28 de novembro de 2015.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

WHATSAPP: FERRAMENTA PARA O ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Eliana Aparecida dos SANTOS
Ilcilene SILVA
Reizivaldo Pereira de LIMA
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop/PROFLETRAS)

RESUMO: Com o advento da internet e dos dispositivos móveis, vieram não somente as facilidades do dia a dia e laborativas como também as inúmeras possibilidades de interação entre as pessoas, surgindo, assim, as redes sociais, como o *WhatsApp*. Em pouco tempo, esses meios de interação seduziram o público jovem, e tornaram-se as formas de comunicação mais usadas pelos internautas por conta da facilidade de acesso à página e da rapidez com a qual as interações ocorrem. Como não poderia deixar de ser, esse fenômeno invadiu as salas de aula e o professor viu-se diante de situações para as quais não estava preparado; então duas indagações surgiram a partir dessa "invasão" da tecnologia: combater o seu uso em sala de aula ou torná-las ferramentas de aprendizagem? Este trabalho não tenciona encontrar respostas para essas perguntas, mas estudar as possibilidades pedagógicas de uso do *WhatsApp*, rede social notoriamente utilizada por jovens ainda em formação escolar, como espaço de interação social tanto escrito quanto oral. Os atos comunicativos são, antes de tudo, atos sociais da linguagem e, como tal, precisam de situações reais que exijam dos alunos a habilidade de usar a língua, adequando-a ao contexto de uso, ao espaço de circulação e aos possíveis leitores com os quais interagem através de seus textos. Por isso, o objetivo deste trabalho foi primeiramente descobrir quais recursos poderiam ser usados para a realização dessas práticas e em seguida apresentar uma proposta de atividade de utilização do *WhatsApp* como ferramenta de estudo das variedades linguísticas. Esta pesquisa se ampara nos estudos de Marcuschi (2002) e Bakhtin (1992) sobre gêneros textuais; de Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004) sobre variação linguística, bem como na análise de uma conta do *WhatsApp,* gerando reflexões sobre gêneros textuais/gêneros digitais e o ensino da língua materna, e sobre as relações destas com a rede *WhatsApp*.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia digital; variação linguística; gêneros textuais digitais.

ABSTRACT: With the advent of internet and mobile devices, not only the day to day facilities, and work came, as well as numerous possibilities for interaction between people, coming thus social networks such as *WhatsApp*. Before long, these means of interaction seduced the young audience, and became forms of communication most used by Internet users, due to the ease of access to the page and the speed with which the interactions occur. As it should be, this phenomenon has invaded the classrooms and the teacher found himself in situations for which he was not prepared; then two questions arose from this "invasion" of technology: to combat their use in the classroom or make them learning tools? This work does not intend to find answers to these questions, but study the pedagogical possibilities of using *WhatsApp*, famously used social network for young people still in school education, and social interaction space both written and oral. The communicative acts are, first of all, social acts of language and as such it needs real situations that require from students the ability to use the language, adapting it to the context of use, the circulation space and potential readers with which interact through their texts. Therefore, the man objective was to find out what resources could be used to carry out these practices and then submit a proposal for the use of *WhatsApp* activity as a study tool of language varieties. This research study is based on Marcuschi (2002) and Bakhtin (1992) on genres; Bagno (2007) and Bortoni-Ricardo (2004) on linguistic

variation and the analysis of a *WhatsApp* account, generating reflections on genres/digital genres and mother tongue teaching, and on their relations with *WhatsApp* network.
KEYWORDS: digital technology; linguistic variation; digital genres.

1 Introdução

O advento da informática, na década de 80, trouxe muitas mudanças para a sociedade moderna, tornando-se indispensável até nas atividades cotidianas, pois com ela a comunicação ganhou velocidade, as interações evoluíram do espaço físico para o virtual e as relações sociais ganharam novas dimensões. Mas, se fora da escola essas mudanças tornam-se visíveis e, até certo ponto, necessárias, no âmbito educacional, gerou polêmica quanto ao uso da informática em sala de aula. Questão que divide opiniões de educadores: uns são a favor do seu uso como recurso pedagógico; outros acreditam ser um desperdício econômico; e há aqueles que acham que o melhor seria incluir a disciplina de informática no currículo escolar e tudo estaria resolvido. Em meio ao debate, pouco se aposta na formação do professor para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramenta para incrementar as aulas e expandir a abordagem de conteúdos.

A internet e o aprimoramento dos dispositivos móveis ampliaram as possibilidades de interação entre as pessoas, surgindo, assim, as redes sociais como *Twitter, Skype, Facebook, WhatsApp* que, em pouco tempo seduziram o público jovem e tornaram-se a forma de comunicação mais usada pelos internautas. Na sala de aula, no entanto, o uso das TIC ainda é tímido e gera conflitos em virtude da polêmica que se instalou. Mas será que é possível fazer uso das redes sociais como recurso no ensino da língua materna? A proposta aqui apresentada visa tornar-se uma possibilidade de abordagem sobre o uso da língua tendo como suporte a rede social *WhatsApp.*

Uma das funções do ensino de língua portuguesa (LP) é ampliar a competência comunicativa dos alunos, tarefa que requer um trabalho pedagógico voltado para as práticas de leitura e de produção textual ancorados em situações reais que requeiram dos alunos a habilidade de fazer uso da linguagem, adequando-a ao contexto de uso, ao espaço de circulação e aos possíveis leitores com os quais interagirão através de seus textos. Não temos a pretensão de fazer um guia metodológico, mas refletir acerca do uso das redes sociais como instrumento de aprendizagem no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e sugerir atividades pedagógicas que utilizem as redes sociais como "*recurso"* para fomentar o aprender, além de suscitar a reflexão sobre as variedades linguísticas e seu uso em contextos sociais. Por isso, a pesquisa objetivava analisar quais recursos tecnológicos poderiam contribuir no processo de ensino e de aprendizagem em contextos de interação social e, a partir disso, apresentar proposta de atividade que abranjam reflexão sobre variação linguística adequada às situações de leitura e escrita em ambiente real de interação através da tecnologia digital.

A pesquisa aconteceu no período de 01 de março a 30 de maio de 2015, através de revisão bibliográfica sobre ensino de língua portuguesa, gêneros textuais, uso de tecnologia digital em sala de aula, leitura e escrita em ambientes digitais. Após o estudo bibliográfico realizou-se a análise de uma conta do *WhatsApp* para identificar a viabilidade de uso pedagógico desta rede social digital e, depois, elaborou-se uma proposta de atividade que envolveu os temas leitura, escrita e variação linguística no contexto digital.

2 Sobre a linguagem

O ensino da língua é comumente pautado no falso pressuposto da homogeneidade e, por isso, descontextualizado das situações reais de uso e focado no ensino de gramática, cujo conteúdo é compartimentado em fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Dessa forma, as atividades propostas são geralmente classificatórias e baseadas no que é "certo" e "errado", atividades pautadas nas regras defendidas pela normatização. A partir dessa concepção, ensina-se a língua materna para seus falantes como se fosse desconhecida, pressupondo que a língua que usam cotidianamente não é a mesma que a escola procura ensinar.

Essa prática desconsidera o caráter heterogêneo, inato a todas as línguas que, segundo Bagno, se faz pelo fato de que "a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita" (BAGNO, 2007, p. 36); por conta disso "a variação e a mudança linguística é que são o 'estado natural' das línguas, o seu jeito próprio de ser" (BAGNO, 2007, p.37). Significa dizer que, enquanto "atividade social", a língua não deve (e não pode) ser estudada desvinculada de seu contexto de uso, visto que são as situações comunicativas e seus interlocutores que determinam a adequação linguística, ou seja, a variedade a ser usada.

Não podemos apresentar uma fórmula mágica, no entanto podemos apresentar possibilidades que, considerando os estudos sociolinguísticos, promovam a ampliação da competência comunicativa dos aprendizes, de modo que estes compreendam que existem "muitos 'modos de falar' uma língua" (BAGNO, 2007, p. 47), mas que não há um modo melhor ou pior, feio ou bonito, certo ou errado. O que ocorre são formas diferentes de usar a língua. Embora, em virtude do preconceito, algumas variedades sejam mais desprestigiadas que outras, porém não significa dizer que tenham menor valor linguístico, por isso é importante levá-los a refletir não somente sobre a questão do preconceito linguístico que provoca a rotulação das diversas formas de usar a língua, mas principalmente sobre a variedade que utilizam.

A escolha de uma variedade está geralmente relacionada ao contexto de uso (Quem? Diz o quê? A quem? Em que situação?) e ao espaço de materialização dos textos (orais ou escritos), posto que é em virtude desses fatores que o falante imprime maior ou menor monitoração às suas produções. Quando a criança inicia sua escolarização, já "dispõe de suficiente *competência linguística* em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75), mas precisam ampliar seu repertório linguístico para que possam "atender às convenções sociais que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa e a cada tipo de interação." (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75)

Nesse sentido, convém dizer que "é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, suas mais distintas tarefas linguísticas." (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74). Segundo Bortoni-Ricardo (2004), esses recursos comunicativos são adquiridos na escola de modo sistemático.

A inserção nas práticas sociais exige, portanto, competência linguística e comunicativa, consequentemente, domínio dos gêneros textuais (GT), visto que essas inserções se dão por meio de interações linguísticas que se processam através de textos. Sobre gêneros textuais, adotaremos o entendimento de Marcuschi (2008, p. 155) que diz que os gêneros textuais se realizam e se materializam em situações diárias e reais de comunicação:

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por condições

> funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Para o presente artigo é interessante trazer também para a discussão a questão do suporte dos gêneros textuais. Embora não haja ainda um estudo sistematizado a respeito dos suportes de gêneros textuais, tomaremos neste trabalho a definição de Marcuschi (2008) que afirma que suporte é tudo aquilo (físico ou virtual) que serve de base de fixação do gênero materializado como texto.

Ele distingue dois tipos de suporte: o suporte convencional e o suporte incidental. Este atua como suporte ocasional, sua função primordial não é fixar um texto. Por outro lado, o suporte convencional é aquele que foi elaborado para esse fim. Livro é essencialmente suporte convencional, pois foi criado com a finalidade de portar textos; muro é suporte incidental, pois não foi criado com a intenção de ser suporte textual, mas, eventualmente, é usado para esse fim. Paralelo a isso há outra questão: a distinção entre suporte e serviço. O papel-carta é o suporte do gênero carta e o correio é o serviço que transporta esse suporte. Mas, e a internet? É suporte ou serviço?

Para Marcuschi (2008, p. 186),

> trata-se de mais um caso-limite... trato a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A internet contém todos os gêneros possíveis... a *homepage* é um gênero bem estabelecido, mas o *site* é um suporte e não um gênero.

Com as novas tecnologias, a comunicação mediada por computador recebeu especial atenção da academia nas últimas décadas. O debate acadêmico estende-se desde a análise da conversação nos ambientes virtuais até a discussão sobre o "letramento digital". Em meio a essas discussões, surge a questão dos chamados "gêneros digitais" e as relações entre estes e os "gêneros textuais tradicionais". Entremos, então, no âmbito das novas tecnologias e dos gêneros que com seu advento se proliferaram. Alguns, talvez, não tão novos quanto imaginemos, mas essencialmente fincados na escrita; outros realmente novos e noutro a mixagem de gêneros diversos. A conversa face a face, por exemplo, um gênero tradicional e essencialmente oral, com as novas tecnologias, transmutou para bate-papos virtuais, os *chats*, com mesma função da conversa tradicional, porém essencialmente escrito. Esse é um caráter dos gêneros digitais que devemos considerar: o intenso uso da escrita.

Longe de uma consolidação, os gêneros emergentes das novas tecnologias, com similares em outros ambientes ou não, causam ainda muita polêmica principalmente entre os estudiosos e professores da língua materna; no entanto, para os usuários, parecem bastante naturais seus usos e funções. Se pensarmos nos gêneros textuais como fruto das relações que se estabelecem entre meio, uso e linguagem, entenderemos que os chamados gêneros digitais não caminham na mesma linha dos gêneros tradicionais. Um dos aspectos que contribui para isso é a alta interatividade com que se desenrolam no ambiente virtual.

3 Sobre o *WhatsApp*

O *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de interação entre usuários, que permite a troca de mensagens escritas, imagens, vídeos e arquivos de áudio. Sua primeira versão surgiu em maio de 2009, criado por Jan Koum e Brian Acton, mas essa versão travava muito, o que levou a uma segunda versão, em 2010, que, após ser lançada, alcançou o número de 250 mil, chegando, em fevereiro de 2013, a 200 milhões de usuários ativos. Isso provavelmente se

deu devido à facilidade e a rapidez de compartilhamento de arquivos de mídias e de mensagens. Atualmente, estima-se que já são 465 milhões de usuários pelo mundo.

De acordo com a Revista Guia do *WhatsApp,* são trocadas 54 bilhões de mensagens diariamente. No Brasil, 72 % dos portadores de celulares ou tabletes utilizam-no. Este aplicativo está disponível em Português; é gratuito por um ano; não precisa abrir uma conta: só precisa fazer o download do aplicativo, inserir o número do telefone e, automaticamente, ele reconhece todos os contatos, que possuem o aplicativo, e adiciona-os na lista de amigos; por funcionar sempre on line, o programa não precisa ser aberto a todo instante, ao chegar uma mensagem o usuário é logo avisado. Além disso, o aplicativo permite realizar ligações por voz.

Partindo da afirmação de Marcuschi (2008) de que "*Orkut* não é um gênero e sim uma maneira de construir redes sociais", enquadramos o *WhatsApp* nesta mesma definição, pois ele tem o mesmo objetivo: interação em tempo real.

No entanto, os diversos recursos que o *WhatsApp* disponibiliza para a interação entre os usuários (envio de mensagens de texto, gravação e envio de áudio e de vídeo, envio de imagens e de emoticons, informação de sua localização, criação de grupos e envio de mensagem a vários usuários ao mesmo tempo e ligação) permite a utilização de vários GT. No que se refere aos recursos disponíveis que podem ser usados como ferramenta na prática de leitura e produção textual, temos:

1. **Status** – local onde o usuário pode expor o que está pensando ou fazendo no momento.
2. **Conversa** – meio pelo qual o usuário pode interagir sincronamente com outros usuários. Aqui somente os envolvidos na interação podem ler os textos.
3. **Conversa em grupo** – recurso que possibilita a interação com vários usuários ao mesmo tempo.
4. **Compartilhamento de vídeos e áudios** – espaço destinado para envio de vídeos e áudios já gravados ou de gravações de vídeos e áudios na hora.
5. **Compartilhamento de imagens** – esse recurso permite o envio de imagens salvas no celular ou de fotos tiradas na hora.
6. **Uso de emoticons** – esse recurso permite uma conversa por emoticons de variados temas.
7. **Lista de transmissão** – instrumento que permite o envio de uma mensagem para vários usuários ao mesmo tempo, individualmente.

Esses recursos podem tornar o *WhatsApp* um meio promissor para a ampliação da competência comunicativa. Pensando nisso, a proposta que apresentamos tem como ferramenta pedagógica esta rede social e visa refletir, a partir das produções textuais, sobre as muitas variações que a língua possui e seu uso nas diversas situações comunicativas. Nesse sentido, propomos a interação entre duas turmas de estados diferentes (Pará e Mato Grosso), através de um grupo no *WhatsApp* administrado pelos professores de português e composto por todos os alunos das duas turmas. As atividades partem do mote "*O jogo é...*" e tem sempre uma espécie de tarefa dentro de um jogo que se desenrolará no espaço do aplicativo citado, cujo objetivo não é ganhar ou perder, mas interagir com pessoas de outra parte do Brasil refletindo sobre a variedade linguística utilizada em diversas situações comunicativas. Vale ressaltar que todas as atividades propostas serão emolduradas por uma situação de uso que conduzirá a adequação.

4 Sobre a proposta

Utilizaremos o recurso **Conversa em grupo** para trabalhar o gênero textual entrevista (moldura). Para esta atividade um grupo preparará um roteiro para o outro grupo, promovendo uma conversa dirigida sobre uma temática escolhida pelo professor, escolhemos "Como é minha cidade". Em sala de aula, essas entrevistas constituirão material para fomentar a reflexão sobre a variedade. Depois, poder-se-á promover debates sobre a forma como veem o lugar onde vivem, estimulando o desenvolvimento do senso crítico dos discentes. Cabe ao professor, acompanhar as interações e levá-los a refletir sobre a definição do uso linguístico adequado aos gêneros produzidos.

O segundo grupo de tarefas do jogo utilizará o recurso **Compartilhamento de imagens** é consistirá no registro de imagens de pontos turísticos da cidade e na elaboração de legendas para essas fotos. Em seguida, é possível trabalhar com a elaboração de campanhas publicitárias, estendendo a temática para "Venha conhecer minha terra", para essa atividade utilizar-se-á o editor de apresentação para a produção de um "cartaz" que será postado no grupo e, depois, no blog das escolas.

O recurso escolhido para o terceiro momento é o **Compartilhamento de áudio**. Nessa etapa das atividades, planejou-se duas tarefas que se completam, porque permitirão o debate e a reflexão sobre o grau de monitoramento que, dependendo da situação comunicativa, imprimimos em nossas interações. Sugere-se que os alunos gravem áudios em momentos de conversas descontraídas. Depois, elaborem para o grupo oposto um roteiro de entrevista para um colega da turma (de preferência um dos envolvidos na conversa gravada), versando sobre seu cotidiano, gostos, sonhos, metas, etc. Em sala de aula, de posse dos áudios, a turma conversará sobre as diferenças e semelhanças das variedades utilizadas pelos alunos, lembrando que as molduras das interações (uma conversa e uma entrevista) exigem dos falantes um grau de monitoramento.

No quarto momento, *O jogo é*... contar piadas, para isso utilizar-se-á o recurso **Compartilhamento de vídeos**. Aqui, trabalhar-se-á a produção de vídeos com piadas utilizando a variedade da região onde moram. Eles deverão pesquisar piadas típicas de suas localidades, caracterizarem-se como um personagem regional que deverá contar a piada e gravar o vídeo. A professora poderá apresentar alguns vídeos para que se interem da proposta.

Dando prosseguimento a essa temática, propõe-se mais uma atividade sobre a variação regional. Agora, *O jogo é*... adivinhar qual o filme. Trabalharemos com o recurso **Conversa em grupo**. Cada grupo deverá reescrever o título de um filme de uma forma bem regional como, por exemplo, o filme "Tubarão" , na variedade santarena, torna-se "Peixe porrudo". O debate localizar-se-á no âmbito da variedade regional que cada grupo de alunos utiliza, observando questões semânticas e fonológicas.

Para finalizar, ainda utilizando o recurso **Conversa**, sugere-se a abertura de um debate sobre o preconceito linguístico, refletindo sobre os males que comportamentos dessa natureza provocam e sobre o respeito às diferenças linguísticas. É importante que, nesse momento, as professoras conduzam a discussão para que os alunos se voltem para seu próprio comportamento diante das diversas formas de uso da língua.

Vale ressaltar que, durante as produções propostas, o papel do professor é fundamental como mediador nas escolhas linguísticas que os alunos farão, levando-os a perceber que essas escolhas dependem do gênero textual escolhido, da modalidade, do espaço de publicação e dos interlocutores envolvidos.

5 Conclusão

Concluímos enfatizando que nós, professores, não podemos ficar alheios ao mundo que nos cerca e, principalmente, aos interesses do público com o qual trabalhamos e, entre uma postura apocalíptica ou integrada, prefiramos esta que nos possibilita fazer uso das tecnologias que nos cercam como ferramenta no processo ensino aprendizagem. No caso do *WhatsApp*, não é possível que o professor de Línguas esteja indiferente à riqueza deste recurso nas práticas de leitura e escrita, posto que seu uso possibilita a produção de texto para situações reais de uso. Além disso, é possível entremear esse estudo com discussões sobre ética na internet e sobre a linguagem que alguns gêneros digitais possuem.

Nessa direção, as práticas de leitura e escrita de gêneros diversos que fazem parte do cotidiano de nossos alunos nos diversos espaços de socialização podem ser legitimadas pela escola. A visão ultrapassada de que as atividades de produção de texto em sala de aula devem estar restritas a textos somente do "universo escolar" – se é que podemos delimitar esse espaço – retira do ensino da língua portuguesa a diversidade de práticas sociais e as múltiplas funções que estão envolvidas nesse fazer, principalmente no que diz respeito às escolhas linguísticas que fazemos quando produzimos um texto.

Caminhamos, então, para afirmação de que não se pode ensinar a língua descontextualizada de suas situações de uso e que as redes sociais são espaços de uso social da linguagem e, por isso, não pode nem deve ser ignorada pela escola. Além disso, promover a interação entre jovens de contextos socioculturais diferentes pode provocar um profícuo debate sobre o caráter heterogêneo da língua.

Verificou-se que a rede social em questão disponibiliza vários recursos de interação que podem ser usados em sala de aula para estimular o desenvolvimento de práticas contextualizadas de leitura e de escrita, tornando o ensino de língua materna significativo, e, a partir disso, propõe-se uma sequência didática envolvendo o estudo do gênero conversa e das variedades linguísticas a partir da interação entre alunos dos estados de Mato Grosso e Pará.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GUIA DO WHATSAPP. **Mundo digital**. São Paulo: Alto Astral, ano 2, n. 2, fev. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ZILLES, Ana Maria Stahl [et.al]. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.