

I CONLLIJ & II SINEIL

ANAIS

II SINEIL

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGEM

I CONLLIJ

**CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTO, LITERATURA INFANTO
JUVENIL**

ORGANIZAÇÃO:

ROSILENE FELIX MAMEDES

HERMANO DE FRANÇA RODRIGUES

2019



ISBN E FICHA CATALOGRÁFICA

MAMEDES.Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França. Anais do II SINEIL-SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGEM; I CONLLIJ CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTO, LITERATURA INFANTO JUVENIL. 1ª ed. I CONLLIJ & II SINEIL. ISBN 978-85-8043-783-6 João Pessoa, Editora Sal da Terra, 2019.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

A organização do evento não se responsabiliza pela autoria dos trabalhos, uma vez que esta responsabilidade é específica dos seus autores e orientadores, porém se respalda na LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, que estabelece as medidas legais para autoria e plágios dos trabalhos acadêmicos. Dessa forma, caso seja encontrado algum critério que fere aos princípios legais, esta organização utilizará a referida lei para penalizar os autores dos trabalhos plagiados.

COMISSÕES

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Almeida

Prof^ª. Ma. Ana Carolina de Oliveira

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes

Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana

Prof^ª. Ma. Elisângela Marcos Sedlmaier

Prof^ª. Dra. Amanda Ramalho de F. Brito

Prof^ª. Ma. Marie Goreth Dantas de Assis e M. Batista

COMISSÃO TÉCNICA

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes

Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana

Prof^ª. Ma. Maria do Carmo M. A. Neta

Prof^ª. Ma. Ana Carolina de Oliveira

Esp. Adilma Machado

Esp. Adriana Cláudia da Silva Rocha

Esp. Vanderson D. S. Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof^ª. Ma. Karla A. Carlos

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes

Prof^ª. Ma. Ana Carolina de Oliveira

Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana

CORPO EDITORIAL

Prof^ª. Ma. Rosilene Felix Mamedes

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof^ª. Ma. Ana Carolina de Oliveira

Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana

INTÉRPRETES

Dra. Jakeline Daniela do Nascimento

Esp. Adilma Machado

Esp. Maria Zilda Medeiros

Esp. Vanderson D. S. Santos

ORGANIZAÇÃO E APOIO

Contatos Empreendimentos Educacionais

Ligepsi

Parábola

UFPB

APRESENTAÇÃO GERAL SINEIL

O Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem nasceu da necessidade de discutir a educação inclusiva à luz das políticas públicas e das práticas existentes nos espaços sociais. Dessa forma, agregamos a essa necessidade as múltiplas formas da Linguagem como propiciadora para uma prática inclusiva e interdisciplinar, conforme é postulado pela legislação educacional, e, sobretudo, a partir das garantias dos direitos humanos conforme a Constituição Brasileira. O II SINEIL terá como tema gerador a linguagem em movimento, proporcionando, assim, o debate integrador entre outras áreas dos conhecimentos e as artes.

APRESENTAÇÃO GERAL CONLLIJ

O CONLLIJ nasceu da necessidade de discutir o Letramento à luz das literaturas, especialmente, da LITERATURA INFANTO-JUVENIL. Dessa forma, agregamos a essa necessidade as múltiplas formas da Linguagem como propiciadora para os espaços educacionais, de maneira a possibilitar a interação entre PEDAGOGIA E LETRAS para suprir as dificuldades das práticas letradas atrelada ao prazer da leitura.

AGRADECIMENTOS AOS PARCEIROS

A organização do II SINEIL e I CONLLIJ em nome de toda a equipe agradece a todos os participantes e colaboradores, pela importante colaboração e apoio, na edição do evento de 2019. À editora Parábola pelo patrocínio, a UFPB pelo espaço, a nossa equipe técnica constituída por nossos monitores internos da Contatos Empreendimentos Educacionais que estão prontos para contribuir com os nossos eventos, buscando acolher os participantes e gerir conosco toda a estrutura ao longo da realização do evento. Nosso agradecimento especial ao Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues, pelo apoio acadêmico e institucional.

O nosso muito obrigado a todos (as) que fizeram o III CONEPI.

Atenciosamente,

Rosilene Felix Mamedes (Doutoranda PPGL-UFPB, Gestora acadêmica da Contatos
Empreendimentos e Colaboradora LIGEPSI-CNPQ/PPGL)

Josean Rodrigues de Aquino (Gestor administrativo da Contatos Empreendimentos)

SUMÁRIO

II SINEIL.....	11
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA	10
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	22
O ECA EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: VIVÊNCIAS NOS CREIS DE JOÃO PESSOA	30
O COTIDIANO DE SALA DE AULA COMO DESAFIO A SER SUPERADO PELO PROFESSOR.....	42
O USO DO ESTRANGEIRISMO E SUA INFLUÊNCIA NA LÍNGUA PORTUGUESA....	52
MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO <i>WHATSAPP</i> COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM	62
O JOGO COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO PEDAGOGICO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	72
FÁBULAS, PROVÉRBIOS: TECITURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA	82
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DO 6º ANO	92
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)	106
DISCURSO PLANEJADO E NÃO PLANEJADO E A POSTURA NA LINGUAGEM <i>ONLINE</i>	121
BIODANÇA E POESIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS.....	132
A AQUISIÇÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS BRASILEIRO NO CONTEXTO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....	155
I CONLLIJ.....	168
IDIOMA PORTUGUÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA PORTUGUESAS DO BRASIL.	169

GÊNEROS DIGITAIS E MÚLTIPLOS LETRAMENTO: AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA LITERATURA DO CIBERESPAÇO	184
A ESTRANHA FAMILIARIDADE DOS BEST-SELLERS	196
POESIA DE VINÍCIUS DE MORAES NO ENSINO-APRENDIZAGEM INFANTO-JUVENIL DE ALUNOS	205
A POESIA DE AUGUSTO DOS ANJOS COMO INCENTIVO À ORALIDADE E À ESCRITA EM SALA DE AULA.....	213
DO PACTO TRANSFERENCIAL À ONIPOTÊNCIA DA FICÇÃO: LEITURAS DA SUBJETIVIDADE EM VALTER HUGO MÃE	224
A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES DO FUNDAMENTAL	233
A LITERATURA INFANTIL VIVÊNCIAS NOS CREIs DE JOÃO PESSOA	247
FORMAÇÃO DO LEITOR E DELEITE NA LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II – Uma experiência exitosa.....	259
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NOS CREIs DE JOÃO PESSOA	268
BRINCADEIRAS POPULARES NA AÇÃO PEDAGÓGICA: UMA CONTRIBUIÇÃO NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA.....	280
O HIPERFOCO DO ALUNO TEA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	290
LITERATURA E LUDICIDADE: O SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA.....	302
LEITURA COMPARTILHADA: INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE UM PROJETO QUE ENVOLVE A FAMÍLIA	313
“A VIUVINHA” EM CORDEL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	322
INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO PEDAGOGO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS.....	344
DO PACTO TRANSFERENCIAL À ONIPOTÊNCIA DA FICÇÃO: LEITURAS DA SUBJETIVIDADE EM VALTER HUGO MÃE	358
DA SEDUÇÃO DO PAI À ASSUNÇÃO DA FEMINILIDADE: A MATURAÇÃO DE EROS EM “PELE DE ASNO”, DE CHARLES PERRAULT	367

SOBRE A (DES)VENTURA DOS ANJOS E A (IN)CONSTÂNCIA DO DIABO: A DIÁSPORA PULSIONAL NOS CONTOS DE FADAS	378
IDIOMA PORTUGUÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS.	387



II SINEIL

*Simpósio Nacional de
Educação Inclusiva
e Linguagem*



II SINEIL
Simpósio Nacional de
Educação Inclusiva
e Linguagem

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA

SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima, Faculdade Luso Brasileira – FALUB
E-mail do Autor: zeliammelo@hotmail.com

FREITAS, Lindalva José – FALUB
E-mail do Coautor: porflfreitas@yahoo.com.br

RESUMO

A formação do pedagogo escolar perpassa pela exigência de ajustes redefinidores em relação a sua atuação pedagógica nas escolas. Desta forma, aponta-se a urgente revisão do papel deste profissional que assume várias funções no âmbito educacional como técnico, orientador, gestor e professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, torna-se necessário uma formação capaz de suprir lacunas existentes em relação a inclusão sob a perspectiva dos direitos humanos, mesmo porque este conhecimento será de suma importância quando o mesmo se deparar diante de uma diversidade de alunos com ou sem deficiência na sala de aula, exigindo assim uma prática pedagógica diferenciada capaz de atender à proposta de inclusão estabelecida pelos acordos e leis vigentes. Tomamos como base teórica autores como Cortella (2014), Mizukami (1986) e Curi (2005). Este trabalho objetiva analisar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior de Pernambuco buscando perceber elementos que dão suporte a formação do pedagogo com base na educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos. É uma pesquisa de natureza qualitativa cuja técnica de coleta de dados se deu através de pesquisa documental e bibliográfica que serviram para a análise da referida Matriz. Os resultados mostraram lacunas curriculares em relação aos conhecimentos da educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos, o que certamente proporcionaria aos professores a capacidade de lidar e desenvolver práticas inclusivas exigidas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo. Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Matriz Curricular de Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz referências às Políticas Públicas Educacionais, tendo como foco a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior de

Pernambucobuscando perceber elementos que dão suporte a formação do pedagogo com base na educação inclusiva sob a perspectiva dos Direitos Humanos.

Nos dias de hoje, a educação no Brasil é tema de grandes discussões, já que é consenso entre profissionais e estudiosos de diversas áreas que é na educação que residem soluções para diversos problemas sociais. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, o tema levanta discussões principalmente quanto à necessidade de que a educação deve acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Para isso, as políticas públicas educacionais deveriam contemplar essa necessidade e buscar resolver divergências que impedem a melhoria da qualidade do ensino no país.

Nesse contexto, na última década, intensificaram-se as discussões em torno da formação do pedagogo para atuar na educação básica, incluindo-se questões sobre a atuação desses profissionais na perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, curricularmente, diferentes políticas vêm determinando que os cursos de formação se reorganizem para qualificar esses profissionais para atuar frente às novas exigências educacionais. Desta forma, aponta-se a urgente revisão do papel deste profissional que assume várias funções no âmbito educacional como técnico, orientador, gestor e professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, torna-se necessário uma formação capaz de suprir lacunas existentes em relação a educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos, pois este conhecimento será imprescindível ao educador, quando o mesmo se deparar diante de uma diversidade de alunos com ou sem deficiência na sala de aula, exigindo assim uma prática pedagógica diferenciada, capaz de atender à proposta de inclusão estabelecida pelos acordos e leis vigentes.

Conseqüentemente, os currículos dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas terão que passar por uma reorganização, reafirmando-se a importância desta proposição para que os profissionais da educação possam estudar e conhecer os avanços das discussões sobre educação inclusiva, bem como sua efetivação a partir dos marcos teóricos, utilizando-os em suas práticas pedagógicas, o que certamente ocasionará uma transformação no processo pedagógico, conscientizando o educador do quanto os conhecimentos referentes à área são úteis para quem almeja educar o alunado no século XXI.

Neste sentido, considerando esse cenário, essa pesquisa tem como tema central a formação do pedagogo na perspectiva da educação inclusiva, objetivando identificar como a

matriz de referência está organizada, considerando-se o tratamento dado aos conhecimentos para a formação do professor.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior de Pernambuco buscando a percepção de elementos que dão suporte a formação do pedagogo com base na educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos.

1.1.2 Objetivos específicos

Evidenciar a necessidade de uma formação capaz de suprir lacunas existentes em relação a inclusão sob a perspectiva dos direitos humanos no curso de pedagogia;

Apontar a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada para o atendimento da proposta de inclusão e da educação em direitos humanos estabelecida pelos acordos e leis vigentes.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e para este estudo elegeu-se dois tipos de análise: a bibliográfica e a documental. A análise documental que consiste numa técnica cujas informações disponíveis sobre sua utilização são escassas. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986).

O estudo bibliográfico referiu-se às bases legais que instituíram o curso de pedagogia e a documental fez referência à análise da matriz curricular do referido curso.

O objetivo é fazer uma análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior de Pernambuco, verificando se há elementos que evidenciam o conhecimento da educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos no referido documento. Para isso, esse estudo implicou na leitura de arquivos oficiais, leis, diretrizes, pareceres, resoluções e da própria Matriz Curricular desta Faculdade, além da ementa do curso.

A análise documental teve foco nos Pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (MEC), nos Decretos e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, nas

diretrizes específicas das áreas de formação de professores para a Educação Básica e a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia.

As informações obtidas dessas leituras foram sintetizadas à luz do referencial teórico, buscando-se aprofundar os conhecimentos acerca dos parâmetros que orientam os cursos de pedagogia. Além disso, os dados obtidos foram categorizados de acordo com a análise de conteúdo de (BARDIN, 1979), descritos e analisados com base no referencial teórico de pesquisadores que estudam a reorganização do currículo dos cursos de Pedagogia para garantir a ampliação da qualidade da formação e a importância da inclusão na formação dos professores.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Formação do Pedagogo

A partir da década de 1990, incitada por movimentos e documentos nacionais e internacionais, a formação do pedagogo na perspectiva da Educação Inclusiva se configurou para modificar antigas práticas de exclusão e caminhar no sentido de incluir, ultrapassando as barreiras do comodismo educacional, reconhecendo que é necessário práticas formativas que favoreçam um novo entendimento pela sociedade sobre a inclusão.

No entanto, Mizukami (1986) critica a formação dos docentes colocando que o aprendido pelos professores nada tem a ver com a prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. “A experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do educador, pondo fim assim ao permanente processo de discussão entre teoria e prática” (MIZUKAMI, 1986, p. 109).

Uma possível solução seria repensar os cursos de formação de professores, voltando as atenções principalmente para as disciplinas pedagógicas que analisam as abordagens do processo ensino e aprendizagem, procurando articulá-los à prática pedagógica, aproximando cada vez mais as opções teóricas existentes com a vivência na prática e a partir da mesma, discutir, criticar e confrontar as teorias com a práxis. É tentar criar teorias através da prática, analisando o cotidiano e questionando, evitando-se assim a utilização de receituários pedagógicos, que é o que a autora chama de seguir cegamente a teoria ignorando a prática.

Por este motivo, compreendemos o quanto é importante o processo formativo do professor, porque é na escola que o aluno tende a desenvolver situações de aprendizagem, mesmo na ausência de um transtorno específico e para isso “[...] do ponto de vista do

‘aprender a ensinar’, os professores passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, organizacionais, psicológicas, específicas e diferenciadas” (GARCIA, 1999, p. 112). Assim o importante não é só saber os sintomas, mas saber trabalhar com a realidade.

Visto por este ângulo, talvez uma mudança de estratégia pudesse colaborar para a solução desse problema, se estiver direcionada a realidade do aluno. Nesse sentido, Coelho (1999 apud SPINELLO, 2014, p. 8) deixa sua contribuição quando explana que:

A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem.

Por esse motivo, é necessário que os profissionais da educação e todos aqueles que direta ou indiretamente tenham ligação com o processo de aprendizagem, possuam uma formação específica capaz de perceber do que realmente o aluno precisa e busquem práticas pedagógicas voltadas para realidade dos mesmos.

Neste sentido, uma vez constatada a impossibilidade de pensar a prática pedagógica desvinculada das questões sociais e de uma cultura de respeito aos direitos humanos, cumpre aos órgãos públicos a execução de ações no campo da formação de professores que permitam a efetivação desse entendimento, que é o de erradicar do ambiente escolar todas as formas de preconceito e violações de direitos no ambiente.

3.2 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, seus Pressupostos e Implicações na Formação Docente

Nos últimos anos, muito se discutiu a respeito da formação dos docentes frente à problemática educacional no século XXI por ser um tema dinâmico, em constante evolução, cujas transformações são pautadas na vivência da sociedade diante dos novos desafios e problemas que se apresentam.

Ao pensarmos a docência, destacamos a importância de compreendermos suas funções sociais, qual seja, uma prática social complexa inserida numa sociedade que não observa os direitos humanos, efetivada por interações professor – aluno - conhecimento, nos processos de ensino e aprendizagem (CORTELLA, 2014).

Em relação à formação de docentes, observamos matrizes curriculares de cursos de licenciaturas que levam a crer que muitos profissionais da área da educação não conhecem a abrangência de sua responsabilidade nessa direção, assim como os meios adequados para lidar

com determinados problemas e isto se apresenta como frutos das lacunas de uma formação inicial e continuada ineficaz nesse sentido, o que lhes faz conviver até certo ponto, passivamente com estruturas inadequadas para o ensino e a pesquisa.

Não apenas ao educador, mas a todos os cidadãos brasileiros refere-se o empenho na promoção dos Direitos Humanos. Esses direitos (personificados no princípio primordial da dignidade da pessoa humana), conhecidos e discutidos pelos educadores, podem conduzir a um exercício da cidadania ativa, como agentes conscientes da sua responsabilidade para com a transformação da sociedade como um todo. (CORTELLA, 2014)

Percebe-se então a importância e a atualidade do tema em enfoque, visto que busca trazer à discussão acadêmica o papel desempenhado pelo docente para a concretização dos Direitos Humanos na sua prática profissional face aos novos desafios.

É extremamente importante a EDH para a formação docente assim como para a formação universitária, situações que compõem o processo inicial dos futuros professores. Por isso, torna-se importante articular o debate às reflexões sobre a epistemologia da formação dos professores e o distanciamento longitudinal entre a formação universitária e as práticas docentes. Esse distanciamento se reflete quando falamos da relação dialógica constante entre o Ensino Superior e a Formação Básica, entre a Universidade e as escolas de Ensino Básico, entre alunos das Licenciaturas que serão os futuros professores e sua formação, entre o percurso acadêmico dos alunos dos cursos de formação inicial de professores e suas práticas profissionais.

A Matriz Curricular do curso de professores deve possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que sejam elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deve possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se “conscientize de sua ação, para que possa, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente” (MIZUKAMI, 1986, p. 109).

Desta forma, os cursos superiores de formação de professor, a exemplo do curso de Pedagogia, têm imensa responsabilidade na forma como o professor vai atuar na sala de aula e como este profissional vai agir diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Sendo assim, torna-se relevante o conhecimento da inclusão na perspectiva dos direitos humanos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia – DCNP - (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia passa a ser exclusivamente uma licenciatura, que formará docentes para atuarem na educação infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental

(AIEF). Essas duas modalidades não se farão por opção das instituições de ensino por uma ou outra e, sim, pelas duas. Além dessas, o curso também formará docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal (EMN) (antigo curso de magistério) e para outros cursos de Educação Profissional (EP) voltado para a educação, ou seja, de início, o graduado será docente para quatro modalidades diferentes.

Após a constatação do conteúdo do artigo 4º da resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CPD nº 1 (BRASIL, 2006), incluem-se mais dois setores de atuação (gestão e produção de conhecimento) às quatro modalidades deste licenciado apontadas anteriormente (EI, AIEF, EMN, EP), atingindo, até aqui, seis campos de ação que não acabam por aí, pois, no artigo 8º, item IV (BRASIL, 2006, p. 5) da mesma resolução, é incluída a modalidade de Jovens e Adultos e para o estágio curricular obrigatório.

Enfim, esse docente formado num curso de Pedagogia de, no mínimo, 3.200 horas, conforme apontam as DCNP (BRASIL, 2006) e sem previsão de duração mínima em anos, passa a ter, no mínimo, oito possibilidades de atuações diferentes. Reforça-se que tudo isso em um único curso, porém existe uma lacuna no que se refere aos conhecimentos da educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos.

O curso de Pedagogia possui um currículo que abrange uma formação geral e a formação específica em determinadas áreas do conhecimento, relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais.

Ao apontar a importância da formação no conteúdo específico (o que ensinar) e a sua íntima articulação com o conteúdo pedagógico (como ensinar), consideramos que a licenciatura não pode abrir mão de discutir por que ensinar e para quem ensinar. Somente articulando esses elementos (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e para quem ensinar), a licenciatura dará, ao futuro professor, as condições mínimas necessárias para que ele desenvolva um trabalho com os saberes necessários e que esteja em sintonia com as novas demandas que a sociedade vem exigindo da educação escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados mostra que o curso de pedagogia investigado está voltado para a formação de pedagogos com habilitação para atuação em escolas de Educação Infantil, Educação Básica e Gestão Escolar. Ainda abrange além das escolas, a formação para empresas públicas e privadas. Por isso, são abordadas, durante o curso, disciplinas que tratam da formação do pedagogo para espaços não escolares, como podemos citar a disciplina de Pedagogia nas Instituições Escolares e não Escolares.

No projeto do curso, declara-se a intenção de tomar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível Superior, bem como outros dispositivos legais que se referem ao curso de Pedagogia.

O que foi identificado por meio da organização curricular do curso vai ao encontro da análise de Curi (2005), que verificou “os cursos de graduação em Pedagogia elegem as questões metodológicas como essenciais à formação de professores” (CURI, p. 160. 2005).

Os resultados mostraram lacunas curriculares em relação aos conhecimentos da educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos, o que certamente proporcionaria aos professores a capacidade de lidar e desenvolver práticas inclusivas exigidas na contemporaneidade.

O curso de graduação em Pedagogia deveria propiciar a instrumentação pedagógica específica para o trabalho com a Educação Inclusiva, favorecendo assim a necessária formação teórica do pedagogo que ao se deparar com alunos com dificuldades de aprendizagem fosse capaz de por em prática estratégias pedagógicas capazes de ajudar os discentes na superação das referidas dificuldades, porém, isto não está acontecendo, mediante análise da Matriz Pedagógica do curso.

De acordo com a Matriz Curricular, em um curso de Pedagogia, cujos Componentes Curriculares são compostos de uma carga horária equivalente a 3.340 horas, apenas no 6º semestre do curso, tem-se como disciplina obrigatória Educação Especial com uma carga horária de 60h/aulas, o que equivale a 1,7% de toda carga horária da formação do pedagogo.

Além da investigação da Matriz, examinamos também a ementa da disciplina, com o objetivo de investigar os conteúdos propostos à formação dos alunos, a saber: Conceitos e definições e princípios fundamentais; Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Atendimento Educacional dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: inclusão, integração e segregação; principais causas das deficiências, formas de prevenção e detecção das mesmas; Estrutura e funcionamento da educação Especial no Brasil e a legislação vigente; A proposta de inclusão educacional e aceitação da diversidade Deficiência e Cidadania. O professor e a importância da sua participação no processo de inclusão. Considerações sobre currículo e adaptações curriculares para atender alunos com necessidades especiais de atendimento.

A partir da análise, identificamos que há um agravante na formação do pedagogo via organização cronológica da ementa, pois muitos alunos desenvolvem experiências em suas práticas de estágio a partir do 3º semestre letivo, e na maioria das vezes em situação de

despreparo, sem fundamentação em teorias que possam efetivar o processo de inclusão. Observamos também que a Língua Brasileira de Sinais não é um componente curricular obrigatório ou eletivo e das 11 disciplinas optativas disponíveis, nenhuma está diretamente relacionada com a temática.

Considerando-se a ementa e a programação propostas e o número de horas aulas destinadas a esses componentes curriculares, evidencia-se que essa formação é inexpressiva e não atinge as três vertentes do conhecimento do professor destacadas por Shulman (1986): “o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento curricular”, bem como as demais categorizações realizadas por Gauthier (1998), Ponte (2002) e Tardif (2002). Ademais, concorda-se com Libâneo (2008), quando este afirma que “é uma incongruência formar em 3.340 horas, num mesmo curso, um profissional com várias qualificações”.

Küenzer e Rodrigues (2007) entendem que, “da maneira como o curso de Pedagogia está organizado, representa uma totalidade vazia”. Para as autoras, é impossível o curso dar conta de uma formação de qualidade com um perfil demasiadamente ampliado, que prevê a formação de um profissional para atuar nas diversas áreas da docência, na gestão e na produção de conhecimento.

Para Curi (2005), “os conhecimentos constituídos pelo futuro professor em sua trajetória pré-profissional vão influenciar sua ação docente”. Afirma-se que seria preciso a reflexão sobre as formas de constituição dos conhecimentos do professor nessa etapa de sua trajetória profissional, ou seja, os cursos de graduação em Pedagogia deveriam pensar formas de atender este público que está acessando esses cursos sem estar em sala de aula, e mais grave, sem ter conhecimentos básicos sobre educação inclusiva e sem saber lidar com as dificuldades de aprendizagem.

O pressuposto básico que move o empenho que se tem com esta questão da formação inicial de professores é o de que esses concluintes do curso de Pedagogia são ou serão os professores que estarão em sala de aula no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, precisam ter conhecimento sobre educação inclusiva e como desenvolver estratégias pedagógicas diante das dificuldades de aprendizagem. Sem que isto ocorra, é provável que estejam desenvolvendo uma prática pedagógica insatisfatória no sentido de atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem favorecendo nas crianças bloqueios que perdurarão muitas vezes para o resto da vida.

Desta forma, Torres (1998 apud MAKAREWICZ, 2007, p. 23) enfatiza que:

A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor, começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação.

“Essas necessidades precisam ser entendidas e praticadas pelo Curso de Pedagogia”, não só nesse curso analisado, mas nos demais cursos em nível nacional, como apontam Gatti e Nunes (2008). Por isso, pode-se constatar que o curso de Pedagogia investigado ainda não conseguiu articular adequadamente a relação entre os conhecimentos específicos da educação inclusiva, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos em Educação em Direitos Humanos.

Uma das críticas mais frequentes aos cursos de formação de professores é a desarticulação quase total entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Nos cursos de formação de professores polivalentes, a crítica que pode ser feita é a da “ausência de conhecimentos específicos relativos às diferentes áreas do conhecimento com as quais o futuro professor irá trabalhar” (CURI, 2005, p. 160).

Desse modo, deseja-se deixar claro a importância de acrescentar ao currículo dos cursos de Pedagogia outras disciplinas que abordem os saberes disciplinares da educação inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos, possibilitando um fazer pedagógico que seja capaz de trabalhar as dificuldades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pedagogos não poderão adotar metodologias de ensino adequadas sem conhecerem os conteúdos que irão ensinar e dessa forma, o curso de Pedagogia imprime a esse profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdos, pois a prática vem atrelada à teoria como elos indissociáveis. Nesse sentido, o pedagogo deve ser visto como um profissional que atuará colaborando na construção coletiva do trabalho pedagógico da escola, exercendo um papel indispensável no ambiente escolar, ou seja, um articulador do trabalho educativo desenvolvido pela escola. Dessa forma, é fundamental que o pedagogo possa intervir colaborativamente nas ações realizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para tornar a escola um ambiente democrático e difusor de uma educação de qualidade.

Não se deseja concluir este trabalho prescrevendo receitas que poderiam resolver os problemas inerentes à formação inicial do professor que atua no Ensino Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, apresentar algumas questões, cuja reflexão pode

auxiliar os responsáveis pelo curso de Pedagogia a encontrarem um caminho para melhorar a formação do professor para o trabalho com os conteúdos disciplinares envolvendo a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos, conhecimentos essenciais que vão contribuir para que o pedagogo se posicione frente as dificuldades de aprendizagem de forma humanizadora e ao mesmo tempo possa desenvolver um trabalho capaz de evidenciar cada vez mais as garantias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Documenta, Rio de Janeiro, n. 1000, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio Seção 1, p. 48. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969**. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Diário Oficial da União, Brasília, 12 maio 1969b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Seção I, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003**. modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 ago. 2003. Seção I, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

COELHO, M. 1999. Apud SPINELLO, M. C. **As Dificuldades de Aprendizagem**. Revista de educação do IDEAU. Vol.9. nº 20 p. 8. julho-dezembro 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/dificuldadeaprendizagem> >. Acesso em: 21 jun. 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CURI, E. **Professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, p. 160. 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, p. 112. 1999.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. **As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/1474/111>>.
Acesso em: 15 fev. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU. 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, p. 109. 1986.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TORRES, R.M. 1998. Apud MAKAREWICZ, C. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Campinas: CEDES. Educação & Sociedade, p. 23. 2007.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Elizângela Ferreira Silva Paz. Mestre em Antropologia - UFPB

Gioconda Jacinto Seixas Ramos – Graduada em Pedagogia – UFPB e Direito Unipê

RESUMO

O trabalho propõe a reflexão sobre a educação inclusiva e a formação do professor. E faz parte do projeto de pesquisa em andamento pelo programa de pós-graduação em Antropologia da UFPB.

O trabalho em questão envolve uma complexidade que não se atribui apenas aos códigos linguísticos usados pela pessoa surda. Códigos esses que, diga-se de passagem, são gestuais, miméticos e corporais, mas também se trata de adentrar em uma prática pedagógica que também é construída por professores surdos. No universo do qual pretendemos desenvolver esta pesquisa, os professores da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba (FUNAD), são surdos. Isso nos oferece uma riquíssima oportunidade de entendermos como a criança surda é incorporada tanto na língua de sinais e no processo de letramento que é conduzido por professores surdos. Desse modo, acreditamos na importância de compreender as práticas pedagógicas, bem como o exercício docente no universo da surdez, intermediadas pelo ensino de Libras.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre “deficiência auditiva” ou “deficiente auditivo”, cada vez mais ganham força nos meios acadêmicos. Não é somente na Pedagogia, mas na Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, dentre outras, que os significados da surdez são analisados sobre um vasto campo teórico e metodológico (MOURA, 2000). Não obstante, segundo Fonseca e Magalhães (2016), o reconhecimento da pessoa com deficiência nos meios escolares e, sobretudo, na própria constituição e formação da identidade pedagógica, implica heterogeneidades discursivas que conformam a especialidade docente frente às demandas de inclusão, bem como a quebra de paradigmas no que diz respeito ao ensino, aprendizado e formação continuada da pessoa com necessidades especiais.

No caso específico deste projeto de pesquisa, a língua de sinais faz parte da elaboração da identidade da pessoa surda. Faz parte também da construção social que envolve diversas formas de saberes que coadunam com os processos de ensino, aprendizado e práticas docentes sobre esferas políticas e culturais (FONSECA e MAGALHÃES 2016). Ser surdo, neste sentido, não implica uma condição naturalizada do sujeito que é deficiente auditivo,

entretanto, se aprende, na convivência e vivência com seus pares, a forjar uma identidade surda (SOARES, 1999).

O trabalho em questão envolve uma complexidade que não se atribui apenas aos códigos linguísticos usados pela pessoa surda. Códigos esses que, diga-se de passagem, são gestuais, miméticos e corporais, mas também se trata de adentrar em uma prática pedagógica que também é construída por professores surdos. No universo do qual pretendemos desenvolver esta pesquisa, os professores da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba (FUNAD), são surdos. Isso nos oferece uma riquíssima oportunidade de entendermos como a criança surda é incorporada tanto na língua de sinais e no processo de letramento que é conduzido por professores surdos. Desse modo, acreditamos na importância de compreender as práticas pedagógicas, bem como o exercício docente no universo da surdez, intermediadas pelo ensino de Libras.

Procuraremos desenvolver essa pesquisa na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba (FUNAD), devido conhecer esse ambiente quando estudávamos Libras. Pois além de servir como centro de reabilitação aos portadores de necessidades especiais, funciona como escola para diversas atividades que propõe a inserção social e o reconhecimento da heterogeneidade da pessoa com deficiência ou com necessidades especiais. Especificamente trabalharemos com pessoas surdas, precisamente com professores e alunos surdos, uma vez que, na FUNAD, o quadro de professores que leciona Libras são todos surdos.

Isso nos permite conhecer um campo vasto de saber, onde os relatos de experiência docente se mesclam sobre ações e gestos que conduz a criança a montar sua própria identidade a partir da língua de sinais, ou seja, o professor surdo conhece, como ninguém, as necessidades, os anseios e o mundo das crianças surdas. É sobre essa perspectiva que, segundo Magalhães (2011), parece existir uma tênue relação entre os processos que formam a identidade do professor em conformidade com sua prática docente, continuamente intermediada nas relações cotidianas em meio aos alunos e as experiências compartilhadas. Desse modo, acreditamos que os fenômenos da surdez, da formação docente e da inclusão nos servem como arcabouço teórico e metodológico para ampliar os estudos e pesquisas na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba e, sobretudo, no Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba (FUNAD).

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa pretende contribuir para a ampliação dos estudos sobre a importância da prática docente e formação pedagógica do professor surdo em sala de aula. Tem como uma das principais metas colaborar para o debate pedagógico do papel do professor surdo com crianças surdas. Debate este ainda abordado timidamente pelos pesquisadores e profissionais da educação, pois se trata, também, da compreensão dos códigos e símbolos linguísticos da língua de sinais, que serve como uma das principais características da identidade da pessoa surda e, diferentemente da língua oral, é usado por poucas pessoas, sobretudo por aquelas que usualmente denominamos como surdas.

Para Reis (2007), o professor surdo não somente desempenha um papel de educador com crianças surdas, filhos ou não de ouvintes, mas, através de sua língua, permite que a criança surda consiga adentrar no seu universo cultural diferente daquele construído pelo mundo de palavras faladas, trata-se, pois, do reconhecimento de uma identidade singular.

Segundo Stuart Hall (HALL, 2000), a concepção de identidade deve ser compreendida nos diversos planos culturais e nos processos ininterruptos da história, uma vez que, para este autor, haveria uma descentralização sobre a ideia do sujeito da modernidade, o que permitiu a negociação e o surgimento de identidades até então consideradas contraditórias, fragmentadas, inacabadas e dispersas na contemporaneidade. Assim, podemos compreender que a ideia de identidade da pessoa surda foi construída nestes processos que implicam em aceitar suas diferenças, sua linguagem, seu comportamento e modo de se assumir surdo.

Neste interim, podemos interpretar que a identidade também perpassa tempos, culturas e espaços específicos, mesmo que sejam contraditórios (HALL, 2000). O ambiente escolar, desse modo, pode nos dar uma gama de respostas para compreender as ações empregadas pelos professores - neste caso, especificamente professores surdos - sobre o que diz respeito a suas práticas pedagógicas e sua influência como educador. Reiteramos que nossa pesquisa será feita no ambiente da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), João Pessoa – PB, atuando, especificamente, com educadores e alunos de séries iniciais da educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Cada vez mais na contemporaneidade o mundo global vem passando por significativas transformações no âmbito político, social, econômico, educacional e cultural. Em meio a

essas mudanças, um fenômeno de repercussão nos meios acadêmicos diz respeito ao papel do professor, sua competência vocacional, bem como seu desejo de formar indivíduos plenos para o exercício da cidadania, seja através da criticidade que envolve leituras e contextos históricos, sociais, políticos e culturais ou por meio das suas ações cotidianas no espaço escolar.

Desse modo, a profissionalização do professor de nível básico cada vez mais é reconhecida na medida em que se faz presente nos estatutos legais do Estado, como podemos perceber na LDB 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Por prática docente podemos compreender todo trabalho pedagógico que o professor desempenha dentro e fora da sala de aula, condicionado por ações pautadas com responsabilidades éticas, como nos mostra, entre outros, Libâneo (2003), Magalhães (2011), Oliveira (2010) e Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003). Freire (1987, p.97) entende a prática docente como: “incidência da reflexão, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Neste sentido, o professor deve está atento aos detalhes pedagógicos que envolvam o aluno nesse processo crítico e criativo, independente do contexto social e cultural que se encontrem. Independente também da condição física e intelectual do aluno, pois o professor possibilita ampliar o mundo crítico e criativo do sujeito pautado no respeito à diversidade e a diferença (FREIRE, 1987; FREIRE E GUIMARÃES, 1982).

Não obstante, o aluno também tem um papel fundamental no desenvolvimento pedagógico do profissional de educação, uma vez que este é o sujeito intrínseco ao processo de conhecimento construído sobre a reciprocidade, como enfatiza Lima (2001, p. 47):

A postura do professor e a sua interação com os alunos ultrapassam as linhas do ensino e envolvem dimensões de maior profundidade: como a maneira do docente pensar a realidade escolar, seu contexto social, suas concepções sobre a vida, as transformações globais, a educação, o modo de se posicionar frente o mundo cultural e político, sua história de vida, os elementos de construção do seu saber pedagógico entre outras práticas e ações que diz respeito à própria concepção de ser humano, de identidade e ideologia profissional (FREIRE 1987; GUARNIERI 2005).

Neste sentido, o desenvolvimento da prática pedagógica envolve não só o saber do professor, mas também do discente, assim afirma Freire (1987, p.57): “não existe ensinar sem aprender, que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”. Como bem enfatiza Freire (1987), o aprendizado é parte deste conjunto que abrange mais de um partícipe sobre um processo interdependente do conhecimento.

É no cotidiano escolar que o professor aprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói sua visão de mundo. De uma forma ou de outra, a escola com sua cultura é lugar de construção coletiva desses saberes, crenças e mitos que precisam ser analisados (GUARNIERI, 2005, p.37).

Sabendo que a escola é um espaço socialmente construído, onde existe uma diversidade de sujeitos envolvidos, acreditamos que neste ambiente acontece a aprendizagem mais especializada e formalmente contextualizada em um tempo e espaço específico, possibilitando que o professor, dia a dia, busque formas inovadoras para desempenhar e aperfeiçoar sua profissão, reconhecendo que neste local existem trocas e construção de saberes interdependente (MAGALHÃES 2011; OLIVEIRA 2010).

Neste sentido, partimos da hipótese que a prática pedagógica do professor surdo também perpassa sua construção identitária e suas subjetividades intermediadas pela língua brasileira de sinais que, como qualquer língua oral, conduz o processo de ensino e aprendizado da cultura, da experiência social que envolve o pensamento e a comunicação, no qual as relações intersubjetivas se encontram conforme suas ações enquanto professor surdo (MOURA 2000; DAMAZIO 2005; FALCÃO 2011).

Essa pesquisa tem por objetivo compreender a prática pedagógica de professores surdos com crianças surdas, através do ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Buscar identificar os processos inerentes às atividades pedagógicas dos profissionais de educação com crianças surdas, assim como a relação de ensino e aprendizado entre língua de sinais e o saber docente.

Concomitantemente conhecer mais detalhadamente as práticas pedagógicas dos professores de crianças surdas no processo de ensino de Libras; buscar avaliar a contribuição das práticas pedagógicas para o desenvolvimento do processo de aprendizado da língua brasileira de sinais de crianças surdas; bem como discutir a relação entre a prática docente com professores surdos, língua de sinais e surdez; deste modo identificar as dificuldades didáticas e pedagógicas no processo de ensino de Libras e Língua Portuguesa.

Para condução desta pesquisa optamos em utilizar os métodos qualitativos, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), estes possibilitam analisar os aspectos mais profundos

da complexidade que envolve o ser humano e seus fenômenos sociais. Assim, o método qualitativo fornece mais detalhe sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Enquanto recurso metodológico, pretendemos inicialmente ampliar o estado das artes sobre o nosso fenômeno pesquisado, no qual se faz necessário o conhecimento da vasta produção intelectual brasileira e estrangeira, de acordo com nosso objeto de estudo, ou seja, é através da pesquisa bibliográfica que podemos auxiliar nossa escolha de métodos e epistemologias que se adeque a nossa pesquisa de campo. (LAKATOS e MARCONI 2010).

Após a realização da pesquisa bibliográfica, procuraremos abordar o fenômeno estudado em um trabalho de campo realizado na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba (FUNAD). Neste sentido, buscaremos compreender a razão educacional, social e cultural deste espaço enquanto ambiente de inclusão do portador de necessidades especiais. É nesta pesquisa de campo que o pesquisador busca uma proximidade com o objeto estudado, visando compreender conceitualmente e teoricamente o fenômeno proposto a ser analisado.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), o trabalho de campo consiste no recorte empírico que fornece elementos essenciais na construção da pesquisa e no seu desenvolvimento teórico. Assim, é na pesquisa de campo que se busca compreender o processo em desenvolvimento do tema pesquisado. Definido o campo de estudo, optamos em desenvolver uma observação minuciosa do fenômeno estudado, objetivando enxergar de perto os mecanismos que envolvem a relação entre professor e aluno surdo, bem como as práticas pedagógicas que o professor desenvolve no seu cotidiano em sala de aula.

Após a fase de observação, buscaremos entrevistar os colaboradores no intuito de conhecer mais profundamente os sujeitos pesquisados. A entrevista para Severino (2007, p.124), é aquela no qual se utiliza: “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”.

Lakatos e Marconi (2010, p.178) nos fala que a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Desse modo, para obter resultados consistentes na entrevista serão feitas perguntas estruturadas.

A partir dos dados observados no trabalho de campo, procuraremos avaliar os resultados em conformidades com os autores estudados na pesquisa bibliográfica. Isso nos permite identificar, com mais acuidade intelectual, a problemática do fenômeno proposto para

análise. De acordo com Chizzoti (1991), os dados trabalhados em uma pesquisa compreende o próprio significado dos fenômenos sociais postos a observação, em toda sua totalidade e complexidade.

Procuraremos, por fim, ainda enquanto recorte metodológico, desenvolver o que usualmente foi chamado nas últimas décadas de pesquisa-ação que, segundo David Tripp (TRIPP, 2005) trata-se de um recurso metodológico onde os processos inerentes ao ato de pesquisar estão a todo o momento posto em xeque, isto quer dizer que não só o trabalho científico perpassar por mudanças e revisões contínuas, mas também a prática e a postura do pesquisador, bem como o fenômeno que se estuda, são reinventadas através de ações coordenadas, ampliando a criatividade intelectual que envolve o pesquisador e o seu fenômeno de investigação sob um movimento dialético de reciprocidade (TRIPP, 2005).

REFERÊNCIAS

BRASIL.1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. São Paulo: Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do autor. 2011.

_____. **Da Formação à prática docente da educação física com surdos: crenças, reflexões, saberes e emoções em LIBRAS**. Recife: Ed. Do Autor, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

FREIRE Paulo e GUIMARÃES Sérgio. **Sobre Educação: Diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GAUTHIER, Clermont; RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isaura Beltrán;. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KLEIN, Madalena. LUNARDI, Márcia Lise. **Surdez, território de fronteira. Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, 2006. p.14-23.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Nosso jeito de caminhar pelo estágio supervisionado**. In: A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edição Democrática. Rocha, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva e FONSECA GÉSSICA FABIELY. **Educação Inclusiva e Identidade do Pedagogo: achados de pesquisa em uma escola na Cidade de Natal-Rio Grande do Norte-Brasil**. In: Revista Espacios, Vol. 37, N° 18, 2016.

MOURA, Maria Cecilia de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter-Fapesp, 2000.

OLIVEIRA, Zilmara Morais Ramos de. **Educação infantil: Muitos Olhares**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, F. *Professores surdos: identificação ou modelo?* In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2010.

SILVA, Elizangela Ferreira da. **Não Escuto, Não Falo, Não Quero: a sociabilidade na associação de surdo de João Pessoa-PB**. João Pessoa: PPGA/CCHLA/UFPB, Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação Do Surdo No Brasil**. Campinas: Autores Associados, Edusf, 1999.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediadora, 1999.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In, Educação e Pesquisa. São Paulo: V.31, N° 03, pp.443-466, 2005.

O ECA EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: VIVÊNCIAS NOS CREIS DE JOÃO PESSOA

ALVES, Maria da Conceição Pereira Ferreira- (SEDEC/PMJP)
CORREIA, Lindinalvade Alcântara- (SEDEC/PMJP)
SOUSA, Glória de Lourdes F- (CEES/PMJP)
Orientadora: Ms. MAMEDES, Rosilene Felix -(UFPB-CNPQ)

RESUMO

O presente artigo relata as observações ocorridas durante as visitas de acompanhamento aos Centros de Referência em Educação infantil –CREIs, percorrendo sobre as práticas vivenciadas nos projetos realizados, com o foco nos direitos e deveres das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, tendo como objetivo principal, discutir práticas educativas acompanhadas e orientadas nos CREIs acerca dos direitos e deveres das crianças preconizados no ECA, bem como envolver as famílias nas discussões. Tal proposta foi desenvolvida nas unidades de educação infantil- CREIs com crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade e seus familiares. Para respaldar o presente trabalho tomamos como referência os seguintes documentos oficiais: CF (1988), RCNEI (1998), ECA (1990), LDB (1996), DCNEI (2009), BNCC (2017), Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2019). A base teórica que fundamentou o trabalho foram: Alves e Alves (2013), Ambramowicz e Wajskop (1999), Angotti (2009), Barbosa e Afonso (2011), Friedman (2012), Medel (2011), Rosa e Wille (2013), Viana, Correia e Alves (2016), entre outros. No que concerne a metodologia, pautou-se no relato de experiência vivenciado nos CREIs do Município de João Pessoa, a partir de visitas de acompanhamento nas unidades, observações e registro das práticas realizadas pelas professoras e demais profissionais, junto as crianças e seus familiares, seguido de orientações feitas pelas equipes da Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC. Consideramos que foi um trabalho relevante, porém apontamos a necessidade de ampliar a participação da família, da escola (CREI) e da sociedade na proteção integral da criança a partir de ações que envolvam o tripé pressuposto no ECA: Estado-Família-Sociedade com participação destes no cotidiano e desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. ECA- Proteção Integral.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil da Rede Pública Municipal de João Pessoa vem fazendo um trabalho diferenciado com as crianças nas unidades, ofertando educação de qualidade com profissionais qualificados e ambientes lúdicos, garantindo o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. O atendimento ocorre em uma jornada de dez horas diárias de segunda a sexta-feira, atendendo crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade, além de cinco refeições acompanhadas por profissionais da nutrição.

As ações pedagógicas são desenvolvidas através de projetos interdisciplinares, de modo que atende todas as faixas etárias, respeitando as especificidades de cada criança, enquanto ser único, sujeito de direitos que pensa e que precisa de cuidados e educação, visando ao seu desenvolvimento pleno. Dentre os projetos trabalhados a cada ano o projeto ECA tem sido vivenciado com afinco com o objetivo de trabalhar os direitos e deveres das crianças, envolvendo as famílias nesse processo, como responsáveis pela educação dos seus filhos.

Com base nessa temática, as equipes dos CREIs buscaram se inteirar das temáticas e vivenciaram práticas educativas que favoreceram o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, contribuindo para que se tornem protagonistas de suas histórias. A ação educativa deu-se através de diferentes práticas pedagógicas, proporcionando as crianças aprendizados, a partir de atividades como: rodas de conversas, contação de histórias, música, exibição de filmes, brincadeiras, apresentação de cordel, jogos de encaixe, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, que de forma lúdica, puderam reconhecer direitos, mas também os deveres.

As famílias também foram beneficiadas com o projeto, pois puderam compartilhar das ações desenvolvidas nas unidades, em parcerias com diversos órgãos que sempre estiveram dispostos a contribuir, em especial, nas palestras com temas que surgiram a partir do próprio cotidiano. Temas como segurança, saúde do escolar, trânsito, maus tratos, frequência a unidade, relações interpessoais, que muito bem descreve o Estatuto foram abordados por profissionais das áreas específicas e contribuíram para o bom funcionamento das unidades.

Dentre os parceiros destacamos: Conselho Tutelar, Postos de Saúde, Guarda Municipal, Universidades públicas e privadas que deram suas contribuições, ajudando as unidades a trabalhar cada vez melhor. Famílias informadas corroboram no andamento das unidades. Embora com as ações realizadas ainda se faz necessário intensificar a participação da família, da escola (CREI) e da sociedade na proteção integral da criança a partir de ações que envolvam o tripé pressuposto no ECA: Estado-Família-Sociedade, com o envolvimento destes no desenvolvimento da criança.

OBJETIVO

Discutir práticas educativas acompanhadas e orientadas nos Centros de Referência em Educação Infantil acerca dos direitos e deveres das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como envolver as famílias nas discussões.

METODOLOGIA

O trabalho pautou-se no relato de experiências realizadas nos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs do Município de João Pessoa, a partir de visitas de monitoramento nas unidades, observações e registro das práticas vivenciadas pelas professoras e demais profissionais, junto as crianças e seus familiares, seguindo de orientações feitas pelas equipes da Secretaria de Educação e Cultura - SEDEC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proteção integral de crianças e adolescente indicado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8069/90, tem suas bases desde a Constituição Federal de (1988), determinando no art. 227 direitos protagonizados pelas lutas em favor de todos os brasileiros. A proteção integral de crianças e adolescentes estão descritas nos diversos artigos, dos quais destacaremos alguns fundamentais ao trabalho desenvolvido nos CREIs, tendo sido objeto de discussões junto as crianças e seus familiares. O art. 4º do ECA é bastante completo, trazendo os direitos de crianças e adolescentes, bem como define como dever da família, da sociedade e ao estado assegurar esses direitos:

Art.4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL/ECA, 1988).

Embora determinados por Lei, os direitos de crianças e adolescentes ainda continuam sendo negligenciados seja pela família, sociedade e poder público, situação preocupante, haja vista a criança ser prioridade absoluta, devendo, dessa forma, ter seus direitos garantidos. “O Estatuto da Criança e do Adolescente é um instrumento jurídico que contribui para que toda a sociedade firme o compromisso de proteger e respeitar a criança e o adolescente, considerando-os como sujeito de direitos e em processo de desenvolvimento. [...]. (ROSA, WILLE:2013, p.145).

Percebemos a visibilidade desse documento na proteção de crianças e adolescentes e no resgate do compromisso dos responsáveis pela garantia dos mesmos. Dentre os direitos preconizados, destacamos o direito a educação, especificamente na educação infantil. O ECA, destaca em seu art.208 inciso IV - atendimento em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade [...]. Etapa inicial da vida da criança, necessitando de ser priorizada. Os

artigos 53 e 54 apontam a importância da educação para a criança, com vistas ao seu desenvolvimento pleno, como podemos observar na citação abaixo:

Art. 53. A criança e o adolescente tem direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. IV- atendimento em creches e pré- escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL/ECA, 1990).

De acordo com o que é colocado pelo Estatuto, a garantia de um trabalho de qualidade na educação infantil é uma prática corrente assumida pela gestão pública municipal de João Pessoa, desenvolvendo ações significativas nos CREIs, pensando na garantia não somente do acesso da criança a educação, mas primando pela qualidade nos serviços oferecidos, com profissionais qualificados, cinco refeições diárias com acompanhamento nutricional, ambientes aconchegantes que garantem boas práticas lúdicas, discussões das relações de respeito, limites, regras de boa convivência, bem como desenvolvem práticas educativas com os familiares das crianças, estreitando os laços, fortalecendo os vínculos, potencializando as ações pedagógicas.

A rotina vivenciada pelas crianças compreende uma jornada diária de atendimento de dez horas semanais, de segunda a sexta-feira, ficando mais tempo nas unidades do que com seus familiares. Tornar esse convívio agradável é desafiante, porém, a partir das ações propostas como: um bom diálogo com o convite aos pais a participarem da vida dos filhos, as reuniões de pais, os encontros com palestras temáticas, a participação nas culminâncias dos projetos, tem possibilitado essa aproximação. Iniciativas dessa natureza beneficiam as crianças que vão percebendo que não estão sozinhas, pois, contam com profissionais que passam a fazer parte de suas vidas. Essa parceria torna o trabalho mais saudável, deixando as crianças ainda mais seguras.

Nas unidades, as ações educativas se dão a partir de projetos temáticos bimestrais e ainda dois projetos interdisciplinares trabalhados durante o ano todo, intitulados: Estatuto da Criança e do Adolescente e Patrimônio Histórico Cultural, ficando cada CREI responsável para desenvolver seus projetos, podendo acrescentar outros de interesse que venham a corroborar com o trabalho da instituição. Todo o trabalho tem o acompanhamento das equipes da coordenação de educação infantil que promovem formação continuada de acordo com as temáticas trabalhadas. Segundo VIANA, CORREIA e ALVES (2016):

A práxis educativa é desenvolvida a partir de quatro eixos temáticos bimestrais desenvolvidos de forma interdisciplinar através dos projetos:

Identidade e autonomia (1º bimestre), Meio ambiente (2º bimestre), Arte e cultura (3º bimestre), Ética e cidadania (4º bimestre). Nessa perspectiva, a coordenação de Educação Infantil tem promovido sistematicamente formação com os profissionais dos CREIS oportunizando aos mesmos ampliar seus conhecimentos acerca de orientações didáticas que ajuda o professor no cotidiano educativo. Assim, o professor precisa perceber a criança enquanto ser único, ativo, curioso, sujeito de direito e deveres, que deve ser respeitado em seu desenvolvimento integral [...]. (VIANA, CORREIA, ALVES:2016,p.1838).

Dentro dessa perspectiva, trabalhar o ECA no CREI, de início teve seus impactos por ser considerado algo novo, tendo foco em especial no dia do aniversário 13 de julho e no mês da criança, trabalhando os direitos. Porém com o passar do tempo, os profissionais foram percebendo que o ECA, tinha muito a oferecer, não somente com os direitos das crianças, mas apontando deveres, chamando as famílias as suas responsabilidades e a percepção de que havia o Sistema de Garantia de Direitos - SGD que tinha sua relevância.

Corroborando com essas discussões, ALVES e ALVES (2013), fazem uma recomendação, em relação ao estudo do ECA:

Recomendamos, inicialmente, que todos os profissionais da educação tenham conhecimentos acerca do ECA, que possam manuseá-lo, tirar dúvidas, questionar sobre determinados artigos lembrando que ninguém precisa dominar o seu conteúdo na sua totalidade. Mas deve, pelo menos, conhecer alguns artigos que estão mais direcionados à educação. Daí, a necessidade da ampla discussão nas unidades escolares, envolvendo a todos, inclusive os pais e mães, que também devem ser chamados a repensarem as suas responsabilidades. (ALVES e ALVES:2013,p.182-183).

Nesse sentido, os profissionais ampliaram conhecimentos a partir das discussões sobre o ECA, com a participação dos atores e parceiros do Sistema de Garantias de Direitos - SGD, que possuem propriedade para fazer essas discussões. Além disso, muitas situações ocorridas no cotidiano escolar tinham a necessidade da presença ou orientação desses atores: Conselhos Tutelares, Conselhos de Diretos da Criança e do Adolescente, Ministério Público e Juizado da Infância.

De certo, os Conselhos Tutelares, órgão de defesa de crianças e adolescentes foram os mais requisitados, por estarem perto das comunidades. Em João Pessoa, conforme dados do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, são sete Conselhos, distribuídos por região: Sul, Sudeste, Valentina, Mangabeira, Praia, Norte e Cristo. Esses são de extrema relevância por zelarem pelos direitos de crianças e adolescentes.

O trabalho com as famílias deu-se com base sobretudo em reunião e encontros com temáticas para discussão sobre as responsabilidades para com seus filhos. Conforme os artigos 55 e 56:

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares. (BRASIL/ECA, 1990).

A garantia da vaga em uma das instituições de educação infantil é um direito garantido por lei, mas o acompanhamento dos filhos, principalmente no que concerne aos cuidados básicos, de higiene, de saúde, de frequência é de responsabilidade dos pais. Embora essas questões sejam tratadas em momentos de reuniões, não tem sido contornado na sua totalidade. Esse ainda é um desafio a ser superado, pois nem sempre todos os pais querem assumir sua verdadeira obrigação. É um trabalho lento e em algumas situações é necessário o apoio dos órgãos de defesa, com vistas a proteção da criança.

As unidades acompanham sistematicamente a frequência das crianças e se preocupam com as ausências que ocorrem por diversos fatores: mudanças de endereços, problemas de saúde sem justificativas, ou mesmo por falta de interesse dos pais em levar a criança a unidade.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei9394/96, art. 29. " A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Essa clareza é bem discutida com os pais, pois em diversas situações não cumprem suas verdadeiras obrigações, sendo necessário o reforço, seja em reuniões dos CREIs ou mesmo com os órgãos de defesa.

A partir das propostas dos CREIs, os pais são convidados a serem mais presentes na vida dos filhos e as práticas educativas, antes centradas nas equipes dos CREIs, tiveram a contribuição dos familiares, compartilhando obrigações, pois há atribuições que são exclusivas dos pais, sendo, portanto, parceiros nas unidades. Dentre os trabalhos colaborativos destacamos a participação dos pais e crianças na organização das hortas, desde a preparação do terreno, plantio, cuidados, colheitas e consumo dos produtos plantados.

Outra prática bem interessante refere-se à construção dos brinquedos com o uso de pneus. Os familiares não somente colaboraram na busca dos pneus em desuso, mas ajudaram a pintar e dar formas e cores aos mesmos, tornando brinquedos atrativos para seus filhos.

Momentos como esses são fortalecidos, onde as famílias se sentem parte do processo, exercem sua cidadania, contribuindo dentro de suas possibilidades. Percebeu-se que a promoção do lazer no ambiente dos CREIs se deu a partir de um trabalho coletivo.

O CREI é o local privilegiado do brincar, em que as crianças são convidadas a conviver em ambientes alegres, espaços amplos e seguros. Quanto mais lúdicas as práticas pedagógicas, mais fortalecidas os aprendizados das crianças, daí a necessidade de espaços para que as crianças possam brincar livremente, com uso de brinquedos estruturados ou não - estruturados, como nos apontam ABRAMOWICZ e WAJSKOP (1999):

Tomar sol, correr, pular, escorregar, dependurar-se, arrastar-se, subir em e descer de árvores, subir e rolar morro abaixo, jogar bola e pular corda são algumas atividades que demandam espaços planejados. Garantir a segurança em um ambiente colorido, simbólico e agradável impulsiona as crianças a novas experiências e descobertas corporais. Ajuda, também, que as crianças conheçam e interajam com colegas de diversas idades, imitando -se e complementando-se em brincadeiras organizadas ou espontâneas. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP:1999,p.51)

A organização do espaço livre e com brinquedos, árvores de acesso as crianças, em contato com areia, as folhas, os bichinhos do ambiente, em lugar seguro, garante as crianças momentos de lazer explorando todo o espaço, garantindo os direitos preconizados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) como "direitos a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se". Referente ao brincar, destacamos o que diz a Proposta Curricular do Estado da Paraíba:

O brincar é um dos direitos que também devem ser pensados na relação com a democracia. É também brincando que a criança estabelece relações com os outros e com o mundo, podendo, por meio delas, vivenciar situações que exigem respeito, reconhecimento ao pensamento do outro, dentre outras possibilidades. Não há um único modo de brincar ou uma brincadeira melhor [...]. (PARAÍBA:2019, p.39).

Essas práticas são cotidianamente trabalhadas nas unidades, fortalecendo o trabalho junto as crianças. Ainda sobre o que trata a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, " Mas, como os/as professores/as da Educação, veem o brincar? Como um direito? É importante pensar sobre o lugar do brincar, da brincadeira e do brinquedo nas práticas desenvolvidas com as crianças" [...]. (PARAÍBA:2019, p.39). A criança tem o direito de brincar em espaços amplos, com materiais que possam brincar livremente, assim como ter o contato com a natureza.

Em seguida, apresentaremos dois ambientes (pátio livre) de dois dos nossos Centros de Referência em Educação Infantil- CREIs, com boas estruturas, adequados ao desenvolvimento de práticas que possibilitam aprendizagens significativas. Há também unidades que possuem espaços menores, no entanto também são organizados, garantindo o brincar das crianças.



Fonte: Arquivo do CREI

Fonte:Arquivo do CREI

A partir das pesquisas realizadas pelas educadoras e da integração entre elas, trocando informações sobre assuntos relacionados ao ECA, discutindo acerca dos direitos e deveres das crianças, tomaram dimensões interessantes. Foram desenvolvidas atividades através de rodas de conversas, brincadeiras, músicas, construção de cartazes, desenho livre e coletivo, contação de histórias, exibição de filmes, brincadeiras, apresentação do cordel, jogos educativos e um dos valorosos trabalhos, o cultivo, plantio e colheita e consumo dos produtos que cuidadosamente plantaram. Essas práticas tiveram como foco a criança, ser social e de direitos, ser em potencial, protagonista de suas histórias, como pode ser visto na citação a seguir:

O espaço para plantio e cultivo de algumas hortaliças e criação de pequenos animais ajuda a compreender processos de transformação e crescimento. Esse tipo de atividade visa estabelecer uma divisão de tarefas, em que as crianças podem desenvolver a cooperação e a solidariedade [...].(ABRAMOWICZ e WAJSKOP:1999,p.51).

A cada prática desenvolvida, a criança foi chamada a ser parte do processo educativo, sempre enfatizando seus direitos e deveres. Há uma relação entre a criança e a planta, como

mais um resultado. O mérito é das equipes dos CREIs, que planejam, vivenciam, acompanham e avaliam as ações pedagógicas de forma coletiva, pensado em especial na criança e no seu desenvolvimento. "O planejamento deve responder às necessidades de aprendizagem de cada grupo de alunos, aos seus interesses e características." (MEDEL, 2011, p.105). Estando esse na responsabilidade de atender as necessidades das crianças, criando possibilidade de ampliação dos conhecimentos.

Na imagem apresentada a seguir, demonstra a criança em contato com a terra e a plantinha. Ações dessa natureza, proporcionam a autonomia da criança, oferecendo desde cedo os cuidados com os seres vivos.



Fonte: Arquivo do CREI

O projeto ECA foi além quando as professoras que participaram da formação do cordel inovaram suas práticas construindo junto com suas crianças o "Cordel do ECA". Dessa forma, puderam não somente construir, mas se preparar para realizar apresentações nas unidades e em outros espaços. Assim, aprender sobre direitos e deveres se tornou ainda mais dinâmico, contribuindo para o empoderamento das crianças, protagonistas e disseminadoras de conhecimentos e mais, mostrando para a população que desde muito pequenas sabem e exigem seus direitos.

O trabalho desenvolvido na primeira infância, demonstra o quanto as equipes são comprometidas com a criança, ser em desenvolvimento, sujeito de direitos que pensa, age, cria, sonha, brinca, sendo protagonista de suas histórias e com ajuda de seus familiares e educadores, terão maiores possibilidades de crescer com autonomia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto ECA, vem sendo trabalhado ao longo dos anos, nos CREIs e a cada etapa tem apresentado resultados significativos, uma vez que, as equipes vão se empoderando da temática, se articulam e socializam com outras colegas na busca de envolver não somente as crianças que se encontram diariamente nas unidades, mas suas famílias.

De fato, tratar dos direitos e deveres das crianças em um espaço educacional em que respeita a criança tem sido muito positivo, por dispormos de materiais necessários ao cumprimento desses no cotidiano escolar, além disso o acesso aos órgãos de defesa tem facilitado o trabalho. Percebemos que as ações das unidades, alinhado ao apoio das equipes da coordenação de educação infantil tem sido fundamental para que os CREIs desenvolvam práticas de sucesso.

A aproximação com as famílias tem avançado consideravelmente, ainda que exista a resistência por parte de alguns pais em cumprir com suas reais obrigações, sendo necessário, em alguns momentos, pedirmos o apoio dos órgãos de defesa para juntos encontrarmos saídas para situações que fogem as responsabilidades. Enquanto equipe da coordenação de educação infantil estamos orientando os profissionais no sentido de manter um trabalho integrado e de qualidade.

Dentre as parcerias firmadas, destacamos o Programa de Saúde da Família- PSF que vão até as unidades, com os serviços de saúde como acompanhamento do cartão de vacina, com orientação as famílias e atualização dos mesmos, a saúde bucal, com presença de médicos e enfermeiros nas unidades para triagem, aplicação de flúor e encaminhamentos para os serviços externos; equipes de enfermagens com o acompanhamento do peso, fazendo o alerta para situações como obesidade e desnutrição.

Outro fator relevante é a presença dos Conselhos Tutelares da região para realização de palestras acerca dos direitos e deveres, com foco nas responsabilidades dos pais, referentes aos cuidados com a saúde da criança, o cumprimento dos horários, as ausências e os maus tratos ocorridos no ambiente familiar

Foram ações que marcaram as mudanças no ambiente escolar e de acordo com relatos de profissionais, as ações só foram possíveis em virtude da integração entre CREI-Famílias-Parceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas desenvolvidas a partir do projeto ECA contribuíram para o fortalecimento do protagonismo das crianças que participaram ativamente das atividades propostas no

cotidiano escolar, estendendo-se as famílias. O sucesso no ambiente escolar e fora dele a exemplo da divulgação do ECA em diferentes espaços (Congressos, Seminários Simpósios, Comemoração do aniversário do ECA), onde as crianças vivenciaram situações em que todas tem direitos, mas também deveres, concretizaram o trabalho.

Porém, ainda apontamos a necessidade de envolver a família, a escola (CREI) e a sociedade na proteção integral da criança a partir de ações que envolvam o tripé pressuposto no ECA: Estado - Família - Sociedade com participação destes no desenvolvimento integral da criança. O projeto ECA, deixou para unidades marcas positivas, pois, levou as equipes a buscarem meios para melhor explorar astemáticas, o entrelaçamento entre CREI-Família; o envolvimento do Sistema de Garantia de Direitos, as trocas de saberes entre os profissionais das unidades e o mais importante, o protagonismo das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Conceição P.F; ALVES, Teomary de Andrade. **Sistema de Direitos e Defesa nas Escolas**. In: O ECA nas Escolas: Perspectivas interdisciplinares. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2013.

AMBRAMOWICZ. Anete; WAJSKOP, Gisele. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo S/P. Moderna. 2.ed. 1999.

ANGOTTI, Maristela. (Org.) **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas/SP. Alínea, 2009.

BARBOSA, Rita Cristina; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa. Editora Universitária, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução MEC/CNE/CEB nº5/2009. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009.

_____. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, vol. 1, 2, 3, 1998.

_____. CF. Presidência da Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário oficial da união, 05 de out de 1998.

_____. ECA. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, Diário oficial da união, 16 de jul de 1990.

_____. LDB. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário oficial da união, 23 de dezembro de 1996.

_____. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo, Moderna, 2012.

MEDEL, CássiaRavena. M. de A. **Educação infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ. Vozes, 2011.

ROSA, Ádima Domingues da; WILLE, Rosiléia Maria Roldi. **A educação em direitos humanos e a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente**. In O ECA nas escolas: reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa, Editora universitária da UFPB, 2013.

VIANA, F.R; CORREIA, L. A; ALVES, M. C. P. F. **Formação docente**: um novo olhar sobre a educação infantil no município de João Pessoa. In: XVII - ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016, Natal. **Anais...** Natal: 2016.p. 1837-1838.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**: educação infantil e ensino fundamental. Paraíba, 2019. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1C0hpcj9KTp8cxBLlkkTacKiCZYlmCsr8/view>>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

O COTIDIANO DE SALA DE AULA COMO DESAFIO A SER SUPERADO PELO PROFESSOR

Estelita Lucia de Carvalho Goncalves

Gilmar Caramurú de Sousa

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir as questões que perpassam o cotidiano de sala de aula do professor, com ênfase nos desafios enfrentados e pelos desafios existentes, pois muitas vezes o professor se depara com entraves que limitam seu trabalho e obstaculizam o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições teóricas de autores como: Cambi (1999), Ferreiro (1985), Lemle (1988), Nérici (1972), Piaget (1977), Poerch (1990). Sendo percebido que há necessidades quanto a formação do professor para lidar com o cotidiano escolar, a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos e a o alto índice de indisciplina presente na sala de aula. Foi possível concluir que para superar os desafios propostos o professor necessita trabalhar conjuntamente com a comunidade escolar e com os familiares para rever ações e criar novas perspectivas no intuito de oferecer uma educação que atenda às necessidades enfrentadas pelo aluno. Portanto tais desafios se apresentam como importantes para se atingir uma prática inovadora e transformadora e que ofereça ao professor subsídios para a construção do fazer escolar cotidiano.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como papel analisar as dificuldades do professor em sala de aula, tendo em vista que nos dias atuais a sociedade tem atribuído ao professor à responsabilidade solucionar as necessidades sociocognitivas dos alunos e evitar que tais situações não provoquem mais situações indesejáveis no futuro de cada criança. A fim de buscar respostas por novas metodologias e práticas pedagógicas o professor tem visto a alfabetização como uma fase distinta, que requer mais conhecimentos específicos na área.

Sob tal olhar, foram construídas questões que nortearam este trabalho, sendo eles: Quais os desafios que dificultam o fazer pedagógico do professor? Por que o professor se encontra tão tenso na atualidade em relação à sua práxis pedagógica?

As práticas pedagógicas estão ficando cada vez mais complexas e desafiadoras nos dias de hoje. O nível de paciência dos alunos está diminuindo, enquanto a grosseria, a argumentação, a desobediência e o mau humor estão aumentando. É devido à competição da

era moderna, ao estresse, à disponibilidade de fontes alternativas de conhecimento, como a internet ou a violência, mostradas em filmes, séries de TV e vídeo games?

Como lidar com esses desafios e mantemos os alunos focados e com comportamento adequado?

Veremos que um dos desafios críticos da contemporaneidade na abordagem de questões da educação baseada em valores no currículo, bem como reconhecer o papel dos professores / professoras como facilitadores de mudanças no currículo educacional. Deve haver colaboração entre os formuladores de políticas e o corpo docente para garantir a implementação eficiente e eficaz das prescrições políticas. Qualquer política que ignore os professores provavelmente falhará. O professor exposto ao desenvolvimento profissional contínuo e encorajado a ser um pesquisador (Pesquisador de Ação) de uma maneira mais flexível, cooperativa, adaptável e participativa.

O outro desafio educacional é que o professor não tem uma formação adequada para lidar com o cotidiano, sendo necessário portanto que o haja um processo de pesquisa-ação, a fim de gerar conhecimento para a formulação eficaz de políticas.

Nesse contexto, o professor deve ser sempre um praticante reflexivo, assumindo compromissos de contribuir para o desenvolvimento da educação e embarcam em um processo que promova o crescimento e o desenvolvimento contínuos.

O Professores em qualquer nível (educação infantil, fundamental I e II, médio e até faculdade ou universidade) avançam nas prioridades da escola. De fato, as escolas estão cada vez mais focadas em fortalecer a si mesmas e seus programas por meio de trabalho em equipe e estratégias comuns.

Ser professor sob tais pontos de vistas com práticas de sala de aula diversificada caracteriza-se por um momento muito importante no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sendo a base para conhecimentos futuros.

Todos somos sabedores dos anseios do professor em favor de uma educação qualitativa e igualitária, que ofereça oportunidades para os alunos avançarem rumo à conhecimentos significativos, que inclua o aluno. No entanto é perceptível que os desafios pelo qual o professor passa no dia a dia educacional, faz com busquem novas alternativas de práticas e metodológico-pedagógicas para enriquecer o seu universo educacional.

Muitos estudos que investigam os efeitos da relação professor-aluno relataram resultados positivos. Em particular, o papel do professor tem sido associado a uma variedade de consequências, que incluem maior autoconfiança e pertencimento à profissão. De fato, Hansford (2003) afirma que existe literatura que sugere que "*a mentoria é uma panacéia para*

uma variedade de males pessoais e sociais". Os efeitos negativos de uma ausência de práxis pedagógica definida causam perturbações sócio pedagógicas nos alunos. Torrance (1984), por exemplo, sugere que os indivíduos que foram submetidos a atividades pedagógicas, estão suscetíveis a dificuldades em sua aprendizagem. Podendo ele vir a atingir o fracasso educacional pela falta de objetivos profissionais ou foco e falta de entusiasmo.

Para se chegar aos objetivos propostos, este estudo utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Utilizando revisão bibliográfica, compilando estudos sobre obras que apresentam informações e definições relevantes ao desdobramento do trabalho. O estudo foi embasado nas ideias e concepções de autores como: Cambi (1999), Ferreiro (1985), Lemle (1988), Nérici (1972), Piaget (1977), Poerch (1990).

A AÇÃO DA PRÁTICA

A contemporaneidade está sendo marcada por reflexões acerca do indivíduo como ponto de partida para a construção dos novos conhecimentos. A mudança do quadro educacional está levando a um novo modo de construir conhecimentos, alinhados aos acontecimentos atuais com foco na particularidade do aluno. Sob tal contexto, o processo de ação educativa do professor também sofre influência, com a utilização de temas atuais com ênfase na formação sócio intelectual do aluno. Tal mudança no cenário educacional se dá devido aos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, com as contribuições de Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (1985) que enfatiza que a alfabetização não é mera codificação e decodificação do sistema linguístico, mas se caracterizava como um processo ativo em que a criança em contato com a cultura escrita ia aos poucos (re) construindo hipóteses sobre a língua escrita, até chegar à escrita convencional, como nos afirma Ferreiro (1985):

Nossa visão atual do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (FERREIRO, 1985, p. 22)

Com base na presente pesquisa o professor terá a função de mediar este processo, e propor desafios por meio de atividades planejadas com intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, haverá estímulo visual com o uso de diferentes gêneros textuais é imprescindível

nessa etapa. O professor é fundamental para que haja de forma concreta a ação da sua prática em sala de aula, levando o aluno a compreender os temas relacionados a sua realidade e fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem possa se tornar concreto e efetivo no cotidiano escolar.

Não são apenas os professores que têm que garantir que cada aluno na aula esteja aprendendo e engajado, mas também temos que nos certificar de que estamos alinhados com os objetivos da escola. Na maioria das vezes, esse objetivo é o mesmo: educar os alunos para que, quando entrarem no “mundo real”, sejam capazes de fazer boas escolhas. Às vezes, porém, há mais coisas acontecendo com a escola do que qualquer professor conhece.

Uma melhor relação dos alunos com os professores tem implicações importantes, positivas e duradouras para o desenvolvimento acadêmico e social de ambos os alunos. Melhorar apenas o relacionamento dos alunos com seus professores não produzirá ganhos na conquista. No entanto, aqueles alunos que têm relações próximas, positivas e de apoio com seus professores alcançarão níveis mais altos de realização do que os alunos com mais conflitos em seus relacionamentos.

Para o professor, é importante ser flexível em reorganizar planos para quando as atividades em toda a escola podem atrapalhar sua rotina normal. É importante ter o planejamento todo pronto para que não tenha o tempo suprimido no cotidiano de sala de aula. Uma boa comunicação e bom planejamento podem ajudar a garantir que os alunos estejam obtendo a experiência educacional e social completa da escola.

A aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os professores e alunos trabalham juntos para um produto ou objetivo comum e, portanto, são motivados a ajudar uns aos outros. “Prestar assistência” é a definição geral de ensino; assim, a atividade produtiva conjunta (APP) maximiza o ensino e a aprendizagem. Trabalhar em conjunto permite conversação, que ensina linguagem, significado e valores no contexto de questões imediatas.

SUPERANDO BARREIRAS

Os professores se deparam com a difícil tarefa de ensinar os alunos que enfrentam desafios emocionais pessoais e sociais em larga escala, ao contrário de qualquer outra geração. Temos agora em nossas escolas o que chamamos de bebês em recessão, uma geração de crianças cujos pais experimentaram dificuldades, perda de empregos, vício e outras tragédias durante períodos econômicos muito difíceis. Muitos dos quais ainda precisam se recuperar. Preso no meio desse dilema social, moral e ético está o professor que se depara

com a garantia do fornecimento de conteúdo e habilidades necessárias para “fechar a lacuna” e garantir proficiência em avaliações padronizadas.

Para fazer isso, tem havido uma série de "práticas" ou gêneros, que vai, de temas instrucionais e currículos desenvolvidos para abordar as questões individuais. Ensino culturalmente responsivo e tentar entender as complexidades de cada uma delas utilizando estratégias de sala de aula relevantes para cada de forma útil e eficaz.

ENCARANDO OS DESAFIOS

As escolas são compostas pelas pessoas da comunidade. Para o professor, é importante entender a comunidade da qual seus alunos fazem parte. A comunidade na qual ensina é uma comunidade, onde muitos dos meus alunos ainda não compreenderam a importância do processo de educação formal.

Em algumas situações os alunos por ainda não entendem o valor da educação por não terem tido a oportunidade de uma proximidade junto aos professores, não viram os benefícios que a educação pode oferecer.

Há necessidade de uma linha aberta de comunicação com todos os alunos e seus pais. É importante pais e alunos saberem que há disponibilidade dos professores em atendê-los e compartilhar da realidade dos filhos deles.

O ensino pode ser desafiador, mas, desde que haja significado realmente, tanto com os materiais de sua turma quanto com as dificuldades deles fora de sua turma, pode ser muito gratificante e recompensador.

As conversas mais profundas levam a uma compreensão que só acontece um resultado eficaz quando se investe o tempo, escuta os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, diz Kitzmann. “A diferença é aprender sobre o que está dentro do coração e da cabeça de uma criança - não apenas focalizando a conversa casual externa que parece fácil. [As crianças] sabem quando você realmente leva esses minutos extras para falar sobre seus sentimentos em um nível pessoal.

Sabedores dos conflitos e necessidades recorrentes diariamente, compreender que a implantação de ações que tragam um bom suporte teórico/pedagógico para esses profissionais se profundamente urgentes, já que muitos estão atrelados apenas ao mundo distantes da realidade dos seus alunos. Nesse contexto é preciso que ocorram novas mudanças no fazer pedagógico com ênfase nas práxis pedagógica, ação – reflexão – ação de sua prática vinculada diretamente à teoria. Deve-se levar em consideração que esses professores terão mais

dificuldades para alcançar os seus alunos enquanto prática pedagógica e ainda poderá desencadear nesses alunos dificuldades de compreensão ao longo de sua vida acadêmica.

A inserção do professor em sala de aula, busca sempre oferecer uma educação de qualidade e adequada para cada aluno, atendendo as suas necessidades e dificuldades e isso requer formação para desenvolver um trabalho satisfatório. É visível também em alguns professores a falta de interesse por novos conhecimentos, pela busca pessoal de novas ferramentas pedagógicas em sala de aula para aperfeiçoar seu trabalho. Sob tal contexto o professor será o agente que estimulará as descobertas do saber e estimulará os seus alunos a busca de novos conhecimentos. Um outro desafio pertinente é a falta de suporte e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, o professor se depara sozinho na missão proporcionar caminhos estimulantes a qualquer custo para o aluno. Um ponto que chama a atenção é que os pais atribuem ao professor a culpa do fracasso escolar do filho, assim se estabelece no seio escolar a "briga" histórica entre Escola X família.

O abandono escolar de alguns pais é revoltante, pois esse cenário é visível com muita frequência no meio escolar, pois muitos alunos vão e voltam com as tarefas em branco, chegam à sala de aula desmotivados, sendo que muitas vezes necessitam de estímulos exteriores para a construção de aprendizagens e não encontram. Tal realidade em muitas salas de aula, vem apresentar pais negligentes e omissos em reuniões escolares, datas comemorativas e outros eventos que favorecem a interação escola/família. A legislação é bem clara e específica quanto às atribuições da família e do Estado, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família". A educação informal é obrigação da família e formal do Estado, por isso as duas instituições devem sempre estar em constante sintonia para priorizar uma boa educação. Sobre essa relação Nérici (1972) salienta que:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade. (NÉRICI, 1972,p.12)

É compreendido, portanto, que a escola e família se complementam na tarefa da formação social da criança, se uma das duas se omite quanto à sua atribuição o processo de ensino/aprendizagem fica prejudicado. Para Nérici (1972) considera que a influência da família é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição

está em condições de substituí-la. Mesmo sabendo que em muitas das vezes o trabalho ou a falta de tempo são algumas justificativas para essa ausência, dos pais e que futuramente não irão sanar as carências intelectuais, afetivas e sociais que poderão aflorar no aluno se mantiverem a tal compreensão de naturalização da sua presença na realidade dos seus filhos.

Um outro ponto perceptível e presente na sala é a indisciplina dos alunos durante as atividades diárias propostas pelo professor, a falta de interesse e a falta de otimismo para conquistar uma vida futura próspera está cada vez mais distantes dos nossos alunos. Não se percebe interesse por parte dos alunos em buscar conhecimento, uma vez que para a grande maioria dos alunos a atribuição pedagógica é fatigante e enfadonha. A aula, em determinados momentos, é reservada para advertir os alunos indisciplinados, que muitas vezes até lançam palavras pejorativas contra o professor e os outros alunos. Nesse contexto percebe-se que cada vez está mais complicado de estabelecer normas para ordenamento desses alunos. Para Piaget (1977, p.7) "toda moral é um sistema de regras e a essência de toda moralidade consiste no respeito que o indivíduo sente por tais regras". Nesse sentido é possível perceber que mais uma vez o professor entra em ação na busca constante de meios que estabeleçam regras de convivência e de respeito ao próximo, priorizando a cidadania. Portanto cabe ao professor utilizar-se de ferramentas dinâmicas e eficazes para uma boa interação entre os aspectos intelectuais/sociais. Essa tarefa faz parte da interdisciplinaridade vivenciada em sala de aula com os múltiplos usos dos eixos de formação humana propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que considera o aluno em sua totalidade, e não fragmentado.

Aqui são demonstrados alguns desafios que tem permeado o cotidiano do professor frente ao seu fazer pedagógico, que causam angústias, dificuldades e sofreres. Provocando em seu dia a dia a necessidade de compreender à ação/reflexão/ação de sua prática pedagógica na busca de soluções para transformar esse cenário frustrante do contexto educacional. Como alternativas imediatas o professor necessita ser "consciente" de sua busca pelos conhecimentos diversificados mediante cursos de formação continuada, leituras de temas diversificados para enriquecer e aperfeiçoar sua ação educativa.

CONSTRUINDO RELACIONAMENTOS COM OS ALUNOS

Relacionamentos e a importância deles na sala de aula nunca desaparecem. À medida que o pêndulo da educação vai e vem, uma coisa com a qual você sempre pode contar, estando na vanguarda de fazer a diferença na sala de aula, é a ideia de relacionamentos. Se você não tem um relacionamento com seus alunos, o trabalho que você faz diariamente será plano e não tão eficaz quanto o que poderia ser. Aproveite o tempo para construir conexões

com todos e cada um dos seus alunos. Estas são abordagens que continua a construir e cultivar à medida que o ano avança, a construção de comunidades e relacionamentos não para.

As relações positivas entre professor e aluno atraem os alunos para o processo de aprendizagem e promovem seu desejo de aprender (supondo que o material de conteúdo da aula seja envolvente, adequado à idade e que corresponda bem às habilidades do aluno).

Quais são os vários pontos de entrada que os alunos precisarão para acessar o currículo e atingir sua meta de aula? Ou talvez, como você pode ajudar a envolver os alunos no início para que eles estejam prontos para aprender? Reuniões e atividades de criação de equipe em grupos de mesas contribui a aprendizagem.

O envolvimento e a empolgação dos alunos não efetiva quanto se imagina. Busca-se procurar maneiras de conectar os padrões de aprendizado e conteúdo aos alunos. A implementação de práticas relevantes colocando os alunos no comando de sua própria aprendizagem com grupos, para compartilhamentos de perguntas e reflexões estimuladas o direcionamento do pensamento mais profundo e fornecendo significado para o aluno.

CONCLUSÃO

O presente estudo chega a conclusão de que a tarefa do professor é profundamente difícil frente ao cenário posto, além de compreender as grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Deve-se chamar a atenção para a concepção errônea de que o aluno deve ser fruto de uma educação bancária, uma vez que não atende de forma adequada a construção do ser sócio intelectual que se busca na contemporaneidade e sim incluir nas práticas educativas metas em prol de uma educação com sentido de construção não só de conhecimentos científicos, mas de significados, valores e cidadania no dia a dia escolar. Faz-se necessário repensar a educação com foco nas relações interpessoais, oferecendo ao aluno meios e possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa. No entanto, para realizar um trabalho satisfatório é imprescindível a interação entre família-escola, e é tempo de se tomar atitudes conjuntas que visem restaurar os laços de companheirismo e respeito mútuo no objetivo de expandir e contribuir para uma educação qualitativa.

Portanto, sonhar com uma educação que objetive uma transformação social, é romper com o velho e ousar com o novo, na utilização de meios diversificados que conduza o aluno à atingir uma integralidade no seu conhecimento acadêmico, e que essencialmente que venha atribuir sentido e significado naquilo em que se aprende. Compreender que o papel do professor não é transferir conteúdos, mais sim dividir e construir saberes junto com os alunos.

A participação da família na vida escolar do aluno, faz-se profundamente necessário para consolidar estratégias que despertem o interesse por relações de trocas de experiências no seio escolar entre família-escola-aluno. Uma boa sugestão para sanar essa deficiência seria o trabalho com projetos interdisciplinares com foco na família, convidando os pais para assistir palestras, participar de oficinas, contribuir com ações diversificadas para o sucesso escolar do filho. Percebe-se um grande índice de indisciplina na escola atual, para reverter tal quadro faz-se necessário a implantação de ações que sensibilize o educando no respeito por normas e regras. O aluno através dessas medidas deverá aprender o verdadeiro sentido da cidadania e dos valores morais, que irão refletir na sua formação social e ética. Neste estudo foram apontados alguns desafios do professor junto a sala de aula, e que para superá-los o professor deve agir em conjunto com a comunidade escolar e com os pais para rever ações e criar outras no intuito de oferecer uma educação qualitativa ao aluno. Sabemos cotidianamente são atribuídos ao professor a responsabilidade que lhe é exigido, buscando resultados por pela sua ação pedagógica.

Portanto, compete ao professor promover o uso social dos diversos textos apresentados aos alunos, mostrando-lhes significados nas atividades diárias com ênfase na contextualidade do aluno, em que os desafios são importantes para amadurecer em uma prática inovadora e transformadora, são eles que ofereceram ao professor subsídios para a construção do fazer escolar cotidiano. O professor não deve permitir que os desafios o amedrontem, mas que estes lhe provoquem uma constante inquietude que estimulará a busca de meios para desenvolver uma prática significativa e fundamentada teoricamente. Lidar com o permanente no processo de educacional requer competência e compromisso com um ensino que vise uma genuína transformação social dos pequenos cidadãos que interagimos no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. *Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988*.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaedia)

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Emília Ferreiro e Ana Teberosky; tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 2ª Ed. São Paulo. Ática. 1988. Série Princípios.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990

O USO DO ESTRANGEIRISMO E SUA INFLUÊNCIA NA LÍNGUA PORTUGUESA

FREITAS, Lindalva José de.
Faculdade Luso-Brasileira-proflfreitas@yahoo.com.br

SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima.
Faculdade Luso Brasileira-zeliammelo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão e discussão acerca do uso do estrangeirismo e sua influência na Língua Portuguesa. O fenômeno do estrangeirismo se caracteriza por meio do uso de termos ou expressões de outros idiomas por falantes de determinada língua vernácula. Devido ao processo de globalização e tecnologia da informação, o uso de palavras estrangeiras é bastante comum nos dias atuais. Os brasileiros costumam inserir na Língua Portuguesa muitas palavras da Língua Inglesa que são utilizadas na fala e na escrita. Encontramos essas palavras estrangeiras em jornais, revistas, na televisão, na Internet e até mesmo nas conversas do dia-a-dia. Entende-se por estrangeirismos o uso de palavras e expressões de línguas estrangeiras utilizadas cotidianamente em um país onde a língua oficial é outra, como no caso do Brasil, o uso do inglês, francês, espanhol, etc. numa contextualização com a Língua Portuguesa. Na língua portuguesa palavras pertencentes a outras línguas são facilmente lembradas quando se pensa em algumas situações específicas. Pretende-se chamar a atenção da enorme quantidade de palavras oriundas de outro idioma na Língua Portuguesa. De modo geral, tem-se como exemplo, em relação à alimentação, o fast-food, brunch, hamburger, Muzarella, hot dog, milkshake, cheese-burger que virou x-burger, diet, light. Em relação aos esportes, tem-se handball, basquetebol. Em transportes tem-se o air bag no carro dirigido pelo chouffer, que se utiliza o global positioning system - GPS para localizar-se na estrada. Em outros momentos temos palavras como: designer, fitness, outdoor, delete, insight, notebook, big brother, show, pen drive, dvd, download, e-mail, messenger, drink, shopping, han house, drive thru, look, ok, stress, gay, off, stop, login, mouse, fake news e outras. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, por meio de levantamento de termos estrangeiros presentes no cotidiano. A pesquisa baseou-se em teóricos como Valadares (2014), Weg e Jesus (2011), Bakhin (2015), Bagno (2013,2015), Galvão e Neves (2017), Klein (2010) e outros que abordam a temática. O fenômeno estrangeirismo pode ser positivo ao considerar que as línguas estão sempre em contato e os falantes de uma língua estarão sempre adequando a língua às situações de suas necessidades de comunicação. Conclui que as palavras estrangeiras compõem o léxico do Português do Brasil, seja na forma de substituição de vocábulos da língua materna ou implementação de mudança linguística, apesar da restrição de uso e adoção pela comunidade linguística.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Estrangeirismo. Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda uma reflexão e discussão a acerca do uso do estrangeirismo e sua influência na Língua Portuguesa. O fenômeno do estrangeirismo se caracteriza por meio do

uso de termos ou expressões de outros idiomas por falantes de determinada língua vernácula. Devido ao processo de globalização e tecnologia da informação, o uso de palavras estrangeiras é bastante comum nos dias atuais. Os brasileiros costumam inserir na Língua Portuguesa muitas palavras da Língua Inglesa que são utilizadas na fala e na escrita. Encontramos essas palavras estrangeiras em jornais, revistas, nos estabelecimentos comerciais, na televisão, na Internet e até mesmo nas conversas do dia-a-dia.

Sabemos que a valorização da linguagem é um dado indiscutível e que a língua, por receber diversas influências, possui um caráter heterogêneo. Por esse motivo, surgem termos estrangeiros na língua falada, permanecendo por muito tempo no uso dos brasileiros.

Entende-se por estrangeirismos o uso de palavras e expressões de línguas estrangeiras utilizadas cotidianamente em um país onde a língua oficial é outra, como no caso do Brasil, o uso do inglês, francês, espanhol, etc. “misturado” com a Língua Portuguesa. Na língua portuguesa palavras pertencentes a outras línguas são facilmente lembradas quando se pensa em algumas situações específicas. Pretende-se chamar a atenção da enorme quantidade de palavras oriundas de outro idioma na Língua Portuguesa. De modo geral, tem-se como exemplo, em relação à alimentação, o fast-food, brunch, hamburger, Muzarella, hot dog, milkshake, cheese-burger que virou x-burger, diet, light. Em relação aos esportes, tem-se handball, basquetebol. Em transportes tem-se o air bag no carro dirigido pelo chouffer, que se utiliza o global positioning system - GPS para localizar-se na estrada.

No século atual o veículo ideológico é a indústria cultural, principalmente representada pelos meios de comunicação de massa, que contribuem para que o Brasil seja o mercado consumidor estrangeiro.

Outros estrangeirismos aparecem na língua falada e permanecem muito tempo no uso dos brasileiros, demonstrando que a língua brasileira não é homogênea, nem pura.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar o uso do estrangeirismo e sua influência na Língua Portuguesa.

1.1.2 Objetivos específicos

Refletir acerca do uso do estrangeirismo e sua influência na Língua Portuguesa

Discutir como os vocábulos estrangeiros influenciam a Língua Portuguesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa baseou-se em teóricos como Bakhtin (2006, 2015), Klein (2010), Faraco (2010) Weg e Jesus (2011), Bagno (2013,2015), Valadares (2014), Galvão e Neves (2017) e outros que abordam a temática.

Historicamente, o uso de estrangeirismos na língua portuguesa sempre ocorreu, ou por empréstimos devido ao contato linguístico, à necessidade de comunicação imediata, ou por uma questão cultural de imposição, por causa de uma necessidade de uso e de entendimento.

Esses termos e empregos fazem parte da formação de nossa Língua, que desde o início sofreu forte influências de povos como os indígenas, portugueses, os holandeses, os italianos, japoneses, do espanhol, do francês, línguas africanas, germânicas entre outros povos que por aqui passaram e deixaram suas marcas em nosso idioma, assim como também as influências culturais.

Já em nossa colonização houve a imposição de uma língua estrangeira, quando a língua portuguesa foi imposta em 1757, pelo Marquês de Pombal, como a única, havendo proibição do uso e do ensino de outras línguas, principalmente da que era usada pela maioria da população da colônia, língua geral, de base tupi, enquanto o português era de domínio restrito de uma minoria da população (Bagno, in Faraco, 2001, p.54).

Ao analisarmos a História do Brasil veremos que o estrangeirismo está presente desde a colonização, com a chegada dos portugueses, e com uma lei do Marquês de Pombal contra as línguas indígenas, realmente brasileiras.

Contudo, observamos que o desenvolvimento científico e tecnológico mais recente acentuou o importe de palavras estrangeiras.

Para Garcez e Zilles:

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo. A noção de estrangeirismo, contudo, confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que originou o empréstimo (Garcez; Zilles,2004, p.15).

De acordo com o livro “Estrangeirismo: guerras em torno da língua” (FARACO, 2010), o autor realça a questão de uma língua única como forma de manter o poder nas mãos de poucos, pois a norma culta é de domínio elitista e exclui as demais variações linguísticas.

Enquanto Bagno (2013), discute a questão do ensino do português ou o estudo do brasileiro. Para o autor, estudar o brasileiro é dá voz à língua falada e escrita no Brasil, com suas variações, pois todas as línguas recebem acréscimos, numa transformação constante.

Segundo o autor, dizer que a língua falada no Brasil é somente o Português implica num esquecimento sério e perigoso da nossa identidade nacional e dizer que se fala só o brasileiro é esquecer a história colonial.

Assim como, Bakhtin (2006) argumenta que o linguístico é ideológico/histórico em todas as suas manifestações: para ele, não existe palavra sem valor ideológico. Nesse sentido, a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, este sendo constitutivo dela.

Ao longo dos séculos, o Brasil continuou sofrendo influências de outros povos, houve miscigenação e várias famílias de imigrantes vieram para cá, trazendo consigo sua língua e cultura, constituindo um país com grandes diversidades linguísticas, sociais e culturais.

Destaca-se que as influências recebidas de fora são muitas e não se restringem à linguagem, mas interferem na cultura do povo brasileiro, nas suas festas, na culinária, na música, no modo de vestir, entre outros aspectos. Some-se a isso o fato de que a tecnologia presente, principalmente na área da Informática, invadiu nosso idioma de palavras estrangeiras, especificamente do inglês.

Portanto, percebe-se que a língua muda não para o bem ou mal, mas pelo simples fato das necessidades de seus usuários.

As pessoas, ao usarem termos estrangeiros, buscam um ideal considerado como superior, portanto proibir o uso de estrangeirismos seria uma atitude arbitrária e ineficaz, principalmente na língua falada, porque esta não pode ser regulamentada. As tentativas de regulamentar, coibir ou promover o uso de uma forma linguística em detrimento de outra são inúteis para os propósitos linguísticos (Garcez & Zilles, in: Silva & Moura, 2000, p. 43).

Devemos conceber que o Brasil é um país onde todos falam uma língua heterogênea, com variações dos mais diversos tipos, que devem ser pesquisadas, analisadas e entendidas como contribuições para a riqueza da própria língua.

Alguns autores, argumentam primeiramente, a favor da normalidade da presença de palavras estrangeiras em qualquer língua humana, mostrando que o uso dessas palavras aqui e ali em nada garante a sua permanência absoluta numa língua, pois "embora pareça fácil apontar, hoje, home banking e coffee break como exemplos claros de estrangeirismos, ninguém garante que daqui a alguns anos não estarão sumindo das bocas e mentes, como o match do futebol e o rouge da moça; assim como ninguém garante que não terão sido incorporados naturalmente à língua, como o garçom e o sutiã, o esporte e o clube."

(GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 18) E isso acontece justamente porque não há como negar que, primeiro, toda língua humana muda de forma inevitável e, segundo, que essa mudança não busca nenhum fim inexorável e bom, já que "a língua não é um organismo vivo: assim não podemos apreendê-la em termos evolucionistas, como algo que nasce, cresce, envelhece e morre" (BAGNO, 2001, p. 67). Ela "simplesmente muda...(...). Muda para atender às necessidades das mulheres e crianças que a falam." (EDITORES, 2001, p. 8).

A aversão à palavra estrangeira, por sua vez, sempre foi marcada pelo medo e pela ignorância. É flagrante a motivação elitista e preconceituosa dos cavaleiros do apocalipse linguístico que se arvoraram a defender as suas línguas da capciosidade e corrupção estrangeira ao longo da história. Com a nossa língua não foi diferente, daí a pertinência da afirmação de que a falta de informação científica é evidente em todas as afirmações do purismo linguístico que, há vários séculos, vêm jurando de pé junto que a língua portuguesa está sendo assassinada, que dentro de poucos anos ela não vai existir mais, que os estrangeirismos vão destruir a estrutura do português, que o desprezo dos falantes pela sua própria língua vai condená-la ao desaparecimento etc., etc. (BAGNO, 2001, p. 60)

Esse temor infundado de que a língua portuguesa, por causa dos estrangeirismos, estaria sendo esfacelada nas suas raízes mais profundas, na sua estrutura e organização, também é fortemente combatido pelos autores porque "estando sólidos a gramática da língua (fonologia, morfologia e sintaxe) e seu fundo léxico comum, não há nenhuma razão para temer qualquer desvirtuamento do idioma em virtude de algumas centenas de empréstimos." (FIORIN, 2001, p. 116)

Cabe lembrar que nos textos autênticos elaborados por especialistas em diferentes campos do conhecimento e publicados em revistas, os próprios empréstimos estrangeiros pelos diferentes autores aparecem "espalhados" no texto e nem sempre são as palavras de maior frequência.

2.1. Estrangeirismo contribui ou é prejudicial à Língua Portuguesa?

O estrangeirismo é um debate constante em nossa sociedade, desde os leigos, políticos, gramáticos e os linguistas, o que gera uma grande polêmica entre defensores e opositores, tendo cada um deles bases lógicas para a defesa de suas teses.

Com o acesso à internet, TV fechada e outros meios de comunicação, o mercado de trabalho competitivo tende a buscar por aperfeiçoamento, levando os indivíduos a utilizarem outras línguas, e as palavras próprias de cada profissão passam a ser usadas no meio familiar e social, o que com o tempo acaba por estar em uso ou na "moda".

O estrangeirismo não é visto com bons olhos pelos gramáticos, como o deputado Aldo Rebelo, que em seu projeto de Lei 1676/99 pautado no que acredita ser a promoção, proteção e defesa do uso da Língua Portuguesa. O Projeto de Lei trata o estrangeirismo como uma das formas de dominação de um povo sobre o outro.

Na visão de alguns gramáticos, essas invasões indiscriminadas e desnecessárias de palavras estrangeiras corrompem a língua falada e escrita, e esses termos podem ser substituídos facilmente por palavras brasileiras.

Estrangeirismo é definido pela Norma culta como Barbarismo, ou seja, expressão ou construção estrangeira que tem ou não uma correspondente vernácula, em vez da usada em nossa língua.

Tal definição tem sofrido contestações severas por parte dos gramáticos descritivistas (linguistas), tais como: Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, entre outros, pois tal definição contempla ou apresenta argumentos superficiais e fracos que não dão conta dos fatores históricos, sociais, econômicos, antropológicos e filosóficos que envolvem a questão do estrangeirismo. Assim, o uso do estrangeirismo não empobrece a língua, mas sim a enriquece, pois aumenta, ampliando seu léxico.

Segundo Garcez & Zilles (in: Faraco, 2001, p.19-20) os termos estrangeiros não causam danos à língua, pois só permanecem se forem aceitos pela comunidade, com toda sua bagagem cultural. Esses termos estrangeiros normalmente se incorporam ao vocabulário e, com o tempo, não são mais reconhecidos como estrangeiros.

Nesse contexto, pode-se dizer que até contribuem para o vocabulário da língua. Os mesmos autores argumentam que os estrangeirismos recentes são identificados mais facilmente, porque ainda não completaram o processo de incorporação à língua pela padronização da escrita (Garcez & Zilles, in Silva & Moura, 2000, p.41).

Enquanto Valadares (2014, p. 111) indica que estrangeirismos são:

[...] palavras, efetivamente, oriundas de outro sistema linguístico, tomadas por empréstimo para suprir alguma necessidade conceitual, de ordem tecnológica, ou para a expressão de elementos socioculturais, referentes às trocas de ordem linguístico-cultural entre comunidades falantes de idiomas diversos. (VALADARES, 2014, p. 111)

Nesse processo, observando a ampliação do léxico da língua que recebe e consagra o termo estrangeiro, Fiorin (2001, p. 116) afirma que “[...] o léxico de uma língua é constituído da totalidade das palavras que ela possui, consideradas do ponto de vista das invariantes semânticas, independentemente da função gramatical que exercem na oração”.

Outro ponto importante é que a língua é um elemento dinâmico, sujeito a múltiplas influências, e não pode ser tolhida sob pena de comprometer sua evolução, e mesmo sua razão de ser. A incorporação de novas palavras à língua é algo positivo, porque enriquece o léxico; não há nisso qualquer descaracterização da língua, porque não se verifica uma mudança estrutural do idioma.

Citando Fiorin (2001, p.118-119), não existe, rigorosamente, um português puro, porque “seu léxico foi formado a partir de empréstimos do árabe, das línguas germânicas, do italiano, do espanhol, do francês, de línguas africanas e indígenas, etc”. E acrescenta: “O léxico é o resultado da história de um povo, de seus contatos, da divisão internacional do trabalho num dado momento, da correlação de forças entre os diferentes países numa dada época”

Isso corrobora a ideia de que não é o aportuguesamento de uma palavra estrangeira que vai tornar seu uso mais ou menos efetivo, e sim, sua utilização pelos usuários. Entendemos, ainda, que o léxico é o resultado da história de um povo, de seus contatos e de suas relações. E mais, compreendemos que a ampliação semântica compõe tais relações por consagrar os usos, por meio de novos contextos de sentido.

3. METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, tendo como instrumentos para a coleta de dados a revisão da literatura que seleciona citações de autores relacionados ao tema para dá consistência epistemológica ao estudo e levantamento de termos estrangeiros presentes no cotidiano.

Para Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa bibliográfica,

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, teses, monografias, materiais cartográficos, etc.

[...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

O objetivo desta pesquisa é investigar sobre o uso do estrangeirismo na Língua Portuguesa, levando em consideração uma reflexão discursiva. Analisando os diferentes teóricos quanto a defesa e discordância no que se refere a utilização do estrangeirismo na Língua Portuguesa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A invasão de palavras estrangeiras no dia-a-dia de qualquer cidadão brasileiro preocupa os gramáticos e defensores da língua portuguesa, pois em todo momento é possível encontrá-las nas ruas, supermercados, televisão, computadores e escolas.

Posto isso, temos os linguistas que defendem a tese de uma língua viva, em constante movimento sofrendo influenciada pela colonização, migração, imigração, faixa etária, sexo, escolaridade, condição social, entre outros. Sendo assim, é praticamente impossível querer que a gramática seja seguida à risca, isto sem levar em conta a questão da globalização, grande fator do estrangeirismo.

Na visão de alguns gramáticos, essas invasões indiscriminadas e desnecessárias de palavras estrangeiras corrompem a língua falada e escrita, e esses termos podem ser substituídos facilmente por palavras brasileiras.

O estrangeirismo é essencial e faz parte do desenvolvimento da língua, sua influência é sobre os signos e não sobre a gramática. Devemos considerar que ele faz parte da cultura de nosso povo e esta sim deve ser preservada, pois é a identidade de uma nação.

Quando os gramáticos buscam proibir e “preservar” a língua, querem segregar as classes menos favorecidas, levando à sua exclusão e abandono, não considerando a história de colonização e variação linguística existente e nosso território. Querem, com isso, manter o poder político e econômico nas mãos de quem tem acesso à norma culta.

Uma língua viva é um fenômeno essencialmente dinâmico e, por isso, aberto a influências de outros idiomas.

Portanto, podemos afirmar que as palavras estrangeiras compõem o léxico do Português do Brasil, seja na forma de substituição de vocábulos da língua materna ou implementação de mudança linguística, apesar da restrição de uso e adoção pela comunidade linguística.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante ressaltar que não se pode, num mundo cujo funcionamento tem se globalizado e cujas relações se fazem por meios como a televisão e a internet, isolar completamente uma cultura ou uma língua. Mais importante seria tornar os usuários dessa

língua cientes do fenômeno para que essa adoção de estrangeirismos seja uma opção meramente. É preciso ter essa consciência para que se faça melhor uso de tão rica troca.

A língua é viva e está em constante movimento e interação, pois língua se constitui socialmente, e assim incorpora-se e inventa-se novas palavras dando a característica do próprio povo brasileiro, que sofreu e sofre essas influências no decorrer de toda a sua história. A invasão do estrangeirismo não empobrece a língua, mas sim a enriquece, pois aumenta o léxico. Temos a certeza de que o Brasil sofreu e sofre influências lexicais e influência no léxico de outras nações, por meio da música, da cultura, etc.

A partir dos estudos desta pesquisa sobre a utilização de estrangeirismos, pode-se perceber que, embora existam nomes estrangeiros no cotidiano dos falantes brasileiros, não há prejuízo na língua materna, pois acredita-se que isso não descaracteriza o idioma.

Uma língua só é homogênea na medida em que não haja importação de qualquer tipo de produto estrangeiro, principalmente novas tecnologias. A inserção de elementos estrangeiros em nossa língua só faz enriquecer nosso vocabulário, pois o que faz uma língua é sua gramática e não a incorporação de termos em outros idiomas.

A língua portuguesa, por exemplo, foi formada por empréstimos do árabe, das línguas germânicas, do italiano, do espanhol, do francês, das línguas africanas e também das línguas indígenas.

A língua não aceita mordida, nem se deixa domesticar. A língua muda para atender às necessidades de seus falantes e de que é impossível regulamentar a língua humana, porque a variação é inerente às línguas e ninguém até hoje conseguiu reverter essa dinâmica.

O estrangeirismo, portanto, não deteriora nem contribui para a desagregação de uma língua, uma vez que, ao longo de história, a língua portuguesa sempre esteve envolta com palavras originadas de outras línguas.

Sublinhamos também que a língua portuguesa é uma só. Mas ela tem variações de todo tipo e em diferentes lugares onde ocorre. Os estrangeirismos e os empréstimos sempre ocorrem e participam na formação do português contemporâneo. Estes fenômenos não perigam em nada a língua portuguesa, mas apenas particularizam as peculiaridades geográficas do português.

As diversas palavras apresentadas como exemplos na pesquisa ilustram os estrangeirismos permeando a Língua Portuguesa. Elas já fazem parte do cotidiano da Língua Portuguesa com suas variações nas várias regiões do Brasil.

6. REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa** –São Paulo: Parábola Editorial. 8ª Reimpressão. 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª Edição. Revista e ampliada –São Paulo: Parábola Editorial. 5ª Reimpressão. 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Editora 34, 1ª Edição, São Paulo. 2015.

FARACO, Carlos Alberto (org). **Estrangeirismo: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábolas, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Considerações em torno do Projeto de Lei n. 1676/99**. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

GALVÃO E NEVES, Vânia Casseb. Maria Helena de Moura. **O Todo da Língua: teoria e prática do ensino de português**. 1ª Edição. Parábola Editorial. São Paulo. 2017.

KLEIN, C. **Minigramática da Língua Portuguesa**. Blumenau: Bicho Esperto, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, p. 183, 2002.

VALADARES, Flavio Biasutti. **Uso de estrangeirismos no Português Brasileiro: variação e mudança linguística**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, São Paulo, 2014. 190p.

WEG, Rosana Morais e JESUS, Virgínia Antunes de. **A língua como expressão e criação**. São Paulo: Contexto, 2011.

MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM

CAMILO, Maria de Fátima

Mestranda em Letras

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL)

mdfatimacamilo@gmail.com

GOMES, Generosa Camilo

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa
Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO

gegomes341@gmail.com

GOMES, Geralda Camilo

Especialista em L. Portuguesa e Literatura Africana de Língua Portuguesa
Universidade Regional do Cariri- URCA

gcamilogomes@gmail.com

RESUMO

A Pós-modernidade abre espaço para pensarmos em sujeitos cada vez mais conectados, e por conseguinte, as práticas de letramento requerem um novo modelo de ensino. Nesse sentido, não cabe mais nesse cenário de múltiplas linguagens, apenas aquele modelo de aulas a que estávamos acostumados, em que figuravam como protagonistas do letramento o modelo canônico de textos muitas vezes contidos no livro didático. Em contrapartida, a tecnologia trouxe ao contexto escolar novos modelos de textos – os textos multimodais ou multissemióticos- exigindo-se dos sujeitos novas formas de letramento. No entanto, sabemos da dificuldade que enfrentamos em sala de aula, ao tentarmos disputar território com o celular, objeto que faz parte do cotidiano de nossos alunos. Tendo em vista essa realidade, temos como principal objetivo neste artigo, apresentar uma proposta de trabalho, tendo como ferramenta o aplicativo *WhatsApp*. Acreditamos ser de suma importância inserir esse tipo de atividade em sala de aula, como forma de preparar o discente com propostas mais contemporâneas de aprendizagem, que envolvam a leitura e a escrita. Usaremos como recursos metodológicos no nosso trabalho, oficinas envolvendo os textos dos próprios alunos e outros que serão compartilhados no grupo que será criado especialmente para esse fim. As atividades propostas contemplarão a escrita, a leitura e a oralidade. Nosso trabalho será ancorado nos pressupostos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Maingueneau (2015), Koch (2006), dentre outros. Esperamos com esse trabalho, fomentar o gosto pela leitura e escrita, através de atividades lúdicas nas quais faremos uma abordagem participativa com o uso das mídias digitais, utilizando-as como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento. Celular. *WhatsApp*.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia trouxe facilidades incontestáveis para nossas vidas, haja vista a rapidez com que podemos executar as mais variadas atividades do dia a dia, às quais em tempos não tão remotos, levariam vários dias para se efetivar. Esse fenômeno ganha um impacto de proporção imensurável no que se refere à comunicação, pois com a chegada da *internet* ela pode se efetivar em tempo real com pessoas de qualquer parte do planeta, sendo necessário para isto, apenas que façam uso de um computador, tablet ou celular, interconectados à rede mundial.

Nesse sentido, a prática da leitura e da escrita na tela do computador ou smartphone tornou-se uma rotina entre pessoas de qualquer idade, já que elas passam horas interligadas partilhando os mais variados tipos de experiências linguísticas, e muitas vezes, nem se dão conta de que estão participando de eventos de prática leitora. Sendo assim, é bastante pertinente que a escola se utilize dessa paixão que os indivíduos demonstram pela escrita nas redes sociais, e façam uso desse recurso tecnológico para trabalhar a leitura e a escrita de textos dentro na sala de aula tornando-a palco de atividades humanas com o uso da língua(gem) viva, assim como apregoa Bakhtin.

Percebe-se que mesmo com tantas mudanças ocasionadas pelo advento da *internet*, ainda assim, a escola resiste e continua com a mesma metodologia ultrapassada que não atende mais às exigências dos nossos alunos, nativos digitais e acostumados ao imediatismo. Nesse contexto, o embate entre professor e aluno é inevitável, pois se por um lado o professor exige a atenção do discente, este não sente interesse por aulas maçantes e sem atrativos suficientes para seduzi-lo. Vale ressaltar que estas aulas são quase sempre expositivas e têm como suporte o livro didático com textos literários que não retratam a realidade do sujeito aprendiz. Desta forma, é inadiável que ocorra uma mudança capaz de seduzir o discente, no sentido de envolvê-lo no processo ensino/aprendizagem.

Partindo dessa inquietação, o presente artigo tem como principal objetivo apresentar uma proposta de trabalho, cuja principal ferramenta será o aplicativo *WhatsApp*. A escolha dessa ferramenta se justifica, levando-se em consideração que esse aplicativo é um dos recursos mais utilizados na atualidade para a interação entre sujeitos de todas as idades e classe sociais. Ademais, podemos afirmar que ele nos parece o mais acessível principalmente por permitir ao usuário produzir textos utilizando-se das múltiplas linguagens, numa perspectiva multimodal, além de ter a vantagem de as conversas mantidas pelo aplicativo se assemelhar a uma conversa face a face, podendo ser retomadas ou retificadas, assim como acontece na oralidade. Dessa maneira, é possível concluir que o uso de uma ferramenta como

a do *WhatsApp* nas aulas de língua portuguesa poderá torná-las mais atrativas e eficientes, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da leitura produção textual.

Nosso trabalho de cunho qualitativo e bibliográfico de natureza básica, será desenvolvido através de uma pesquisa-ação de enfoque hipotético-dedutivo, cujo recurso utilizado para a coleta dos dados será uma entrevista que realizar-se-á a partir de um questionário com os alunos participantes da pesquisa, como também as anotações do diário de bordo do professor, e após o término da proposta de intervenção será feita outra entrevista como forma de avaliar os resultados.

Entendemos que é papel da escola formar cidadãos que sejam protagonistas da sociedade em que estão inseridos. Para tanto, cabe a ela reconhecer a importância de inovar suas práticas de ensino, sobretudo inserindo as redes sociais como coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que esses ambientes digitais não abarcam apenas o entretenimento, mas podem servir de ferramenta para o entendimento da ética, das relações interpessoais e do trato com as diferenças, a depender do tipo de conteúdo utilizado.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de trabalho tendo como ferramenta para o multiletramento o aplicativo *WhatsApp*.

De acordo com a proposta apresentada, elencamos os seguintes objetivos específicos que respaldam este trabalho:

1.1.2. Objetivos específicos

Preparar o discente com propostas mais contemporâneas de aprendizagem, que envolvam a leitura e a escrita.

Promover a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, na busca de uma aprendizagem colaborativa.

2 METODOLOGIA

A velocidade da tecnologia modificou as formas de comunicação da sociedade contemporânea e os sujeitos inseridos nesse contexto social precisam ter habilidades e competências para lidar com essas transformações. Partindo dessa concepção, temos como proposta neste trabalho, inserir as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente o aplicativo *WhatsApp*, através de uma proposta mais contemporânea, por considerarmos que essa ferramenta é acessível a todos os alunos e por conseguinte facilitará

nosso trabalho enquanto mediadores no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, elegemos como procedimentos metodológicos para permear este trabalho, uma abordagem qualitativa, através de uma Pesquisa-ação, pois segundo Severino (2010, p. 120), esta modalidade de pesquisa “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”. Quanto aos objetivos, nossa pesquisa será exploratória com método hipotético-dedutivo e procedimento bibliográfico, pois ainda segundo Severino (2010, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.

Este trabalho de pesquisa faz parte de um projeto que será aplicado em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio de uma escola pública, no qual pretendemos utilizar o aplicativo *WhatsApp* como recurso metodológico para o ensino da língua materna, mais especificamente nas aulas de leitura e produção textual. Nesse sentido, traçaremos aqui um breve resumo das atividades que pretendemos realizar ao longo do desenvolvimento do trabalho, cujos encontros acontecerão uma vez por semana para *feedback* das ações.

Vale ressaltar que o professor tem fundamental importância nesse trabalho e deverá cuidar para que os assuntos compartilhados no grupo criado especialmente para esse fim, sejam estritamente relacionados às aulas de Língua Portuguesa evitando dessa forma, que assuntos pessoais sejam incorporados ao grupo. Não pretendemos esmiuçar o passo a passo das atividades, mas delinear um provável percurso com algumas maneiras possíveis de uso do *WhatsApp* como recurso metodológico nas aulas de Língua Portuguesa.

A priori haverá uma roda de conversa com a turma para conscientização a respeito do uso indevido das redes sociais, como também das vantagens que elas apresentam para o nosso dia a dia. Nesse ínterim, será apresentada a história do *WhatsApp*, através de uma projeção para que os alunos se inteirem sobre a origem do aplicativo, e também será criado um grupo para que a turma possa interagir, enfatizando-se que o mesmo será de uso estritamente didático, ou seja, será usado somente para fins pedagógicos.

Durante o desenvolvimento do projeto será postado pelo professor o curta metragem *Thursday*, disponível na *internet*, que trata sobre o mundo dominado pela tecnologia e será debatido numa roda de conversa na aula posterior à postagem. Serão postados regularmente, pelo professor, textos de acordo com os gêneros estudados em sala de aula, conteúdos multimídia referentes aos assuntos vistos em sala de aula, vídeoaulas em que o próprio

professor revisará assuntos que suscitaram dúvidas por parte dos alunos, como também avisos e dicas, e em todas as atividades os alunos deverão interagir comentando as postagens. Serão disponibilizados também, simulados em forma de *quiz* em que os alunos poderão testar os conhecimentos adquiridos durante as aulas. Logicamente esse arcabouço poderá ser aprimorado no decorrer do desenvolvimento do projeto, visto que poderão surgir ideias novas que poderão enriquecer ainda mais o nosso trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A escola e os multiletramentos

O advento da internet propiciou o uso cada vez mais frequente de computadores, celulares, *tablets* e outros aparatos tecnológicos, adequados ao mundo contemporâneo, e isso nos faz conviver com novas modalidades textuais, ou seja, os textos multissemióticos ou multimodais. Tais textos englobam na sua composição recursos que combinam imagem (em movimento ou não), som, cores e outros, que de modo inexorável invadem o nosso cotidiano, seja em anúncios impressos ou virtuais, panfletos, *outdoors*, tela do computador ou do celular, em suma, das mais variadas formas.

A convivência dos nossos alunos com essa miríade de gêneros textuais, exige que eles adquiram novas habilidades de leitura e escrita, já que os textos contemporâneos são “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”. (ROJO, 2012, p. 19). Porém, paralelamente a esse fenômeno, a escola caminha a passos lentos na tentativa de acompanhar tantas mudanças, pois se os alunos são nativos digitais e normalmente manuseiam com facilidade essas tecnologias, o professor em geral não tem a mesma desenvoltura. Além disso, nem todas as escolas têm infraestrutura para atender às necessidades que essa realidade exige.

No entanto, a escola não deve ignorar a necessidade de inserir a tecnologia na sala de aula, no intuito de inovar a metodologia adequando-a às mudanças que convocam da mesma, uma nova postura para abordar os letramentos referentes a essas transformações. Desse modo, em vez de impedir o uso do celular em sala de aula, podemos pensar nessa ferramenta como uma grande aliada para aprender e ensinar usando-a, por exemplo, como suporte nas aulas de leitura e produção textual. Desse modo, busca-se interpretar os contextos sociais e culturais em que figuram a diversidade de linguagem as quais requerem multiletramentos. Nesse enquadre teórico, Rojo (2012, p. 13), assim define os multiletramentos:

O conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – 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.

Nessa concepção, os multiletramentos diferem do mero letramento, à medida em que permitem a interação e a colaboração na aprendizagem, numa interrelação entre as práticas de letramentos na escola e na vida do aprendiz. Nesse contexto, as mídias digitais comportam as características ideais para que os sujeitos interajam e troquem ideias a partir de suas próprias vivências, com textos que admitem mais de uma linguagem (verbal, visual, audiovisual) e por isso permitem uma melhor fluidez à leitura, fazendo com que o leitor se torne protagonista e direcione com autonomia seu próprio aprendizado. Desta feita, segundo Rojo (2012, p.23):

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como fotografia, o cinema, o rádio e a tv pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens [...], permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Assim, é imperativo que a escola ofereça condições para que o professor introduza as tecnologias digitais ao ensino da Língua Portuguesa com finalidades pedagógicas que permitam a aprendizagem colaborativas, a fim de que aconteça a participação e experimentação do sujeito-aprendiz como protagonista na construção de seu próprio conhecimento, de forma agradável, lúdica e reflexiva.

3.2. *WhatsApp*: a interação na rede

A introdução das tecnologias digitais no cotidiano da sociedade pós-moderna transformou as formas de interação e comunicação entre as pessoas. Esse fenômeno também inseriu mudanças nas práticas de leitura e escrita em virtude do surgimento de textos híbridos, que trazem em si as múltiplas linguagens e por isso mesmo, exigem formas diferentes de letramento. Nesse contexto, segundo Zacarias (2016, p. 17):

A leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para

interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes.

Nesse aspecto, o *WhatsApp* pode servir de suporte para desenvolver nos alunos essas habilidades de leitura e escrita de textos, e não apenas para entretenimento, mas sobretudo como forma de interagir e aprender de forma colaborativa. A adoção desse recurso tecnológico facilitará a troca de opiniões e a interação entre os sujeitos. Ademais, “o processo de ensino de língua deve fazer sentido para os sujeitos. Por isso, os contextos de letramento devem partir de práticas situadas no cotidiano dos aprendizes” (VIEIRA, SILVA e ALENCAR, 2012, p. 187/88).

Desse modo, o uso do aplicativo *WhatsApp* poderá ser um agente eficaz para a formação de leitores profícuos, pois permite ao usuário, se conectado à *internet*, a troca de mensagens instantâneas, que podem conter textos, imagens, vídeos, chamadas audiovisuais e de áudio e essas mensagens podem ser síncronas ou assíncronas. Por comportar essas características, alguns autores dão ao *WhatsApp* a denominação de rede social, similar ao *Facebook* ou *Instagram*. No entanto, Lopes e Vas (2016, p. 3) assim o denominam:

O *WhatsApp* em si não é uma rede social, pois sua estrutura é compatível com a definição de mídia social, porém esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais através da formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os “atores sociais” envolvidos.

Assim, esse entrelaçamento de ideias configura-se como interação e propicia ao aluno uma aprendizagem ativa, tendo em vista que há a participação de vários sujeitos com foco em um objetivo comum e, cuja obtenção do resultado desejado, acontecerá com a intermediação do professor que conduzirá os trabalhos. Dessa forma, a escola cumprirá o seu papel de formar leitores com condições de pensar criticamente, e sendo partícipes ativos no contexto em que estão inseridos, pois alfabetizar-se é antes de tudo, “desenvolver condições para o sujeito poder inserir-se no mundo dos eventos que envolvem o intercâmbio através da grafia (ANTUNES, 2009, p. 192).

3.3. Texto: uma manifestação da língua(gem) viva

Nossas interações com nossos semelhantes se manifestam através de textos orais ou escritos, porquanto essa interação não pode acontecer com elementos isolados tais como letras ou palavras soltas, mas sim com unidades de sentido bem mais amplas, ou seja, textos. Nesse sentido, o texto é uma unidade de interação dialógica e nele convergem vários elementos tais

como: ações, contexto, palavras, intenções, participantes, sentidos etc. Desse modo, segundo Antunes (2009, p. 51/52)

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

Por conseguinte, os textos que produzimos a todo momento, são manifestações do uso concreto da linguagem, que se realizam na atividade humana. E nessa atividade, o texto não se encerra em si mesmo, tendo em vista que ele sempre nos remete a outros textos que se entrelaçam numa cadeia interminável de enunciados. Assim,

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2006, 17).

Nessa perspectiva de entendimento do texto numa concepção interacional, os textos veiculados no *WhatsApp* se configuram como uma ferramenta que pode auxiliar substancialmente no letramento dos aprendizes, pois de maneira geral, é uma forma de comunicação contemporânea, que retrata uma sociedade e sua cultura, possibilita o posicionamento dos sujeitos frente ao mundo e a forma como são constituídos através da linguagem.

3.4. Dialogismo: o “eu” e o “outro” na interação social

O dialogismo está presente em todo e qualquer enunciado e se constitui no entrelaçamento de ideias que se travam entre duas ou mais consciências, numa cadeia interminável de comunicação. Nesse sentido, “a experiência discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, P. 294).

Desse modo, devido a grande exposição a que os sujeitos são submetidos no espaço virtual, a comunicação se amplia de tal maneira, que suas vivências individuais acabam se tornando coletivas na medida em que se materializam através das situações expostas nas postagens. Nesse sentido, a mediação entre o “eu” e o “tu”, propicia o fortalecimento dos laços sociais, e assim, o “eu” permite ao “outro” condutas e vínculos de relações sociais que se caracterizam como encontro em rede através dos enunciados postados. Nesse aspecto, segundo Maingueneau (2017, p.172):

as postagens se enunciam, assim, no interior de uma espécie de convivência mais ou menos forte, de um fluxo contínuo de manifestações de sociabilidade, em que cada um pode “se expressar” pontualmente, sem necessidade de articular os signos que envia a uma totalidade textual, concebida em função de um destinatário situado em outro espaço. As postagens, ao mesmo tempo, pressupõem e reforçam as comunidades, favorecendo uma espécie de “tribalização” fundada na comunicação e que não segue os recortes sociais tradicionais.

Nessa interação social mediada pelas mídias digitais predomina a linguagem escrita, diferentemente do que ocorre nas interações face a face, em que é mais usual a linguagem oral. No entanto, “de maneira geral, a comunicação mediada por computador abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto” (MARCUSCHI, 2009, p. 199). Nesse sentido, Bakhtin enxerga a linguagem como um evento único e que não pode se repetir pois é na atividade humana que a linguagem se concretiza e se torna viva. Nesse aspecto, a condição necessária para que isso aconteça é a interação entre os sujeitos, visto que, ao se chocarem as ideias num embate de vozes os discursos se revestem do discurso alheio e por isso nunca são novos ou originais, mas trazem sempre reflexos do discurso do outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção de Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza e se concretiza com a alternância dos sujeitos dentro de determinado contexto sócio-histórico-cultural, no qual ela ganha vida a partir do cruzamento de pelo menos duas consciências, num embate de ideias nem sempre congruente, mas sempre acompanhado de uma tensão. Nessa perspectiva, escolhemos o *WhatsApp* como ferramenta para auxiliar no ensino-aprendizagem da Língua portuguesa, por considerá-lo o lugar ideal para a interação e o uso da língua viva, assim como apregoa Bakhtin, filósofo e pensador russo.

Nesse aspecto, os ambientes digitais favorecem o desenvolvimento das habilidades necessárias para que nossos alunos se tornem leitores e produtores de textos proficientes, já que existe uma integração dos sujeitos que possibilita a aprendizagem colaborativa. Além disso, os sujeitos ficam expostos a uma infinidade de gêneros textuais, que de certa forma os envolve, pois a forma como eles se apresentam é lúdica, despertando a criatividade, a criticidade e por vezes a reflexão diante da vida.

Desta forma, o letramento através do *WhatsApp* se caracteriza como uma forma contemporânea de ensino e aprendizagem da língua, que implica em experiências

desafiadoras, mas ao mesmo tempo maleáveis, já que o universo das práticas discursivas condiz com a realidade do aluno e por isso mesmo essas práticas são mais atrativas para ele. Sob essa perspectiva, a mediação do professor é de grande valia e servirá de ponte para a construção do conhecimento linguístico dos aprendizes, levando-os a enxergar novos horizontes, tornando-os protagonistas da própria história.

Assim, a utilização de um método que atenda a uma sociedade contemporânea imersa na tecnologia se faz necessária, pois a escola não pode ficar à margem das transformações ocorridas com o aparecimento da *internet*. Nesse aspecto, esperamos que o nosso trabalho leve a uma reflexão acerca da necessidade da inserção das tecnologias digitais como suporte para o ensino-aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. Ed., 3. reimpressão. São Paulo: ParábolaEditorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

HOEGG, M. **Thursday**. Disponível em <https://www.vimeo.com>. Acesso em 02/02/2019

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. **O Ensino de História na Palma da Mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula**. Atas do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância. São Carlos: UFSCar, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. , MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIEIRA, E.A.P.V.; SILVA, F.D.S.S.; ALENCAR, M.C.M. A canção roda-viva: da leitura à leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

O JOGO COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR

Gilmar Caramurú de Sousa

Este trabalho pretende analisar e apresentar a importância do jogo como desenvolvimento pedagógico no espaço da escola e faz um resgate histórico dos jogos que apresentam expressões e características próprias na linguagem, no conhecimento, na arte, na poesia e na educação, pois, a relação entre o jogo e a educação são mais antigas do que se imaginar. Tem a intenção apresentar que no ambiente educacional o jogo ganha ainda mais em importância, isso no sentido da educação psicocomportamental, essa que tem um papel fundamental no planejamento de estratégias de aplicação educacional, levando o aluno a vivenciar situações para as quais ainda não havia compreendido enquanto importância para o seu desenvolvimento. Veremos portanto que a escola desempenha uma função de mediadora da necessidade enquanto ação coletiva através do jogo, proposta esta defendida por Froebel. É importante que os educadores busquem caminhos que os levem a compreensão dos desejos trazidos pela criança. Com relação aos jogos, a sala de aula deve estar sempre preparada havendo ações voltadas para o jogo de forma a desenvolver as mais diversas capacidades de avanço nas áreas do saber pedagógico.

Palavras-chave: Jogo. Escola. Educação. Linguagem

INTRODUÇÃO

A natureza humana é constituída para que ele possa aprender e se apropriar dos conhecimentos, desde os mais simples aos mais complexos. E que sempre está buscando por respostas e que após serem respondidas, ainda sim provocarão mais questionamentos sobre os assuntos questionados. Para Freire: “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 50). O presente trabalho objetiva-se a mostrar como o jogo pode interferir na educação enquanto prática pedagógica de forma singular da aprendizagem para educação do ser humano e a colaboração no desenvolvimento em que a criança se encontra.

Como o ser humano é um ser social com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, tem necessidade de estar próximo às pessoas garantindo sua sobrevivência e a integração social, interagindo, aprendendo, compreendendo, influenciando e sendo influenciado pelo meio em que está exposto. Desta interação resulta a educação. Daí, ocorre o que há de mais imprescindível na organização humana: o socializar-se como forma de ser “humano”.

As relações sociais, ampliam as possibilidades das crianças, que conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para esta etapa da educação, zero a seis anos de idade, é a

um ser social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento da história, possui uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Logo, é uma etapa grandiosa da vida onde a aprendizagem pode dar-se nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensão da realidade também podem ser diversas.

A infância, por ser este período privilegiado da vida humana, é a idade das brincadeiras. Acredito que por meio delas a criança possa satisfazer suas necessidades, seus desejos e interesses, inserindo-se na realidade, aprendendo e desenvolvendo os sentidos e as etapas do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

O lúdico, palavra que vem do latim “ludus” e significa jogo e que em sua origem está limitada ao entendimento do jogar, brincar e ao movimento espontâneo, possibilita a relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a sua importância na formação da personalidade. Segundo Piaget (1967, p. 89) “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”.

Portanto, as ideias de Piaget mostram que a construção da inteligência da criança se dá em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, das mais simples as mais complexas, encadeando-se uma nas outras, implicando em construções contínuas de novas estruturas, a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio em que está inserida. Diante disso, as atividades lúdicas possibilitam reconstruir o significado do mundo que à cerca, sendo de fundamental importância para a construção de aprendizagens.

Partindo da experiência vivida com crianças de quatro e cinco anos em um Centro de Referência em Educação Infantil - CREI, em que estas relacionaram-se e expressaram seus conhecimentos, sentimentos, através de brincadeiras (como faz de conta, jogos, criando e recriando, assimilando o mundo a sua maneira), foi que a prática pedagógica, motivou-me a refletir sobre questões relacionadas com a importância do lúdico (jogo) no processo de ensino e aprendizagem. Na vivência com as crianças foi possível observar momentos que evidenciaram a necessidade de saber aproveitar o máximo possível desta fase, com predominância no período pré-operatório, caracterizado basicamente por exercícios sensório-motores, simbolismo e assimilação.

No presente artigo, a questão central é compreender o jogo enquanto prática pedagógica de forma a utilização do lúdico enquanto contribuição no desenvolvimento e aprendizagem da criança, afim de refletir sobre a utilização de brincadeiras, de jogos e as interações da criança com o meio no processo pedagógico de aprendizagem, podendo os

conteúdos serem trabalhados de forma lúdica na construção do conhecimento das crianças que estão iniciando sua escolarização.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da realidade à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu [...] “jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.” (PIAGET, 1976, p. 160).

Para isso as contribuições de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e do documento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, entre outros, apresentam uma fundamentação teórica sobre a criança, com suas características, direitos, singularidades, como um ser humano pleno em desenvolvimento e formação, desta forma possibilitando a exercer sua cidadania de forma mais completa, no que diz respeito a seu desenvolvimento cognitivo nesta fase da vida.

Os dados da presente pesquisa foram organizados de forma qualitativa, ou seja, apresentando estruturação na fundamentação para serem analisados posteriormente. Os dados foram obtidos de pesquisa teórica para serem após analisados na prática reflexiva e com a descrição de algumas aulas executadas no Centro de Referência.

OBJETIVOS

Geral

Refletir sobre o jogo como elemento de ação prática pedagógica no cotidiano escolar das crianças do Centro de Referência em Educação Infantil – CREI.

Específicos

Verificar se as professoras de Educação Infantil compreendem da importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças e se esses recursos são aplicados adequadamente, quanto à idade das crianças e os objetivos propostos.

Observar e analisar as aulas durante a aplicação de jogos e brincadeiras, verificando se estes estão possibilitando para os alunos a construção do conhecimento, do raciocínio lógico, pensamento reflexivo e a criatividade.

Propor atividades lúdicas e implementá-las nos cotidianos do CREI SÃO FRANCISCO, oportunizando e enriquecendo a prática dos estudos e os resultados para ambos, as professoras e principalmente as crianças.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

A ideia inicial que deu origem e motivou este trabalho, relaciona-se diretamente com o dia-a-dia em sala de aula especificamente na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos. Partiu da realidade vivida e observada da criança e da sua formação.

Repensar as concepções que giram em torno das crianças e das infâncias para refletir acerca da prática e assim ampliar os horizontes sobre a criança possibilitando uma rotina na educação infantil mais aberta, onde as crianças sejam ouvidas e passem a ser protagonistas na construção de suas histórias.

A educação infantil é uma fase importante na construção de sua personalidade através de suas vivências, pois o brincar é indispensável a criança, uma vez que favorece seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Através da brincadeira ela pode expressar-se vivenciando situações complexas. Durante estas atividades as crianças investigam, formulam hipóteses e regras, constroem e (re) constroem outras e, assim, vão formando o seu aspecto moral e sobretudo contribuindo na construção do processo de ensino aprendizagem de forma lúdica.

Portanto a presente pesquisa denominado O JOGO COMO DESENVOLVIMENTO PEDAGOGICO NO ESPAÇO ESCOLAR traz a luz a reflexão sobre o Jogo como elemento de ação pedagógica, propõe-se a realizar uma ação de observação e provocação através de atividades propostas para as crianças de quatro e cinco anos do CREI SÃO FRANCISCO, observando o comportamento das mesmas antes, durante e depois das atividades pedagógicas lúdicas, levando-se em consideração as ações intra e extra sala de aula.

PROBLEMATIZAÇÃO

É essencial levar em consideração um estilo de prática pedagógica que favoreça o aprendizado a partir do conhecimento prévio dos alunos, através da interação com o meio, com os objetos cognocentes, auxiliando-os no desenvolvimento e construção de aprendizagens através do respeito mútuo, das trocas, da cooperação aprendendo conteúdos, por meio de procedimentos que desenvolvam a capacidade de aprender num processo construtivo.

Portanto, a importância do lúdico na aprendizagem viabilizando a construção do conhecimento de uma forma prazerosa, onde a criança participa ativamente nos diferentes momentos vivenciados no ambiente escolar de acordo com suas características, sua faixa

etária, conforme seus interesses e possibilidades. Assim, é necessária a influência e a capacidade do professor em trabalhar de forma lúdica para que a criança se desenvolva, aprendendo conteúdos inerentes a sua faixa etária, mas assimilando-os através de jogos, de brincadeiras, da formação de regras.

A ludicidade vem ser aqui uma forma de ensinar, e um ponto muito importante a ser destacado: o educador precisa ser consciente de sua prática, precisa saber o que faz e para que está fazendo com objetivos precisos que sejam alcançados de forma intencional buscando desenvolver esta criança de forma abrangente.

Sob tal contexto que é procurado compreender a razão pela qual as atividades lúdicas tinham de certa forma, um efeito acentuado na vivência e na aprendizagem dos alunos. Tendo como base a teoria Piagetiana sobre os estágios do desenvolvimento, a partir daí, perceber o quanto é importante para o educador entender a fase em que a criança se encontra, para melhor conduzir seu planejamento, suas atividades, seus objetivos.

Continuando na mesma linha de pensamento e ainda me utilizando de Piaget, há intenção de compreender, juntamente com outros autores como Vygotsky e o próprio RCNEI, como as atividades lúdicas podem ajudar no desenvolvimento das crianças.

Entendendo como é a criança em determinada idade, visualizando a prática lúdica e objetivando as atividades, busca-se compreender que um dos pontos fundamentais está em envolver a criança considerando sua vivência social, bem como conseguir usar toda essa sede de aprendizagem e mantê-las em tarefas que possam fazê-las dinâmicas, diferentes, imaginárias e que necessitassem de algum tipo de emoção, gerando expectativa. Por exemplo, em um jogo, nas histórias, nas diferentes brincadeiras, nas aulas.

CONTEÚDOS TRABALHADOS

Os conteúdos foram trabalhos com brincadeiras livres: Movimento com matérias: .Linguagem, Oralidade, Musicas popular, Teatro, Jogos e brincadeiras, Contar histórias, Movimento, ações básicas (pressupostos do movimento), Movimento dirigidos, Movimento com matérias, Trabalhos com bolas, Trabalhos com sacos de areia, Trabalhos cordas, Trabalhos argolas, Dança e jogos, Cantigas de roda, Jogos de construção, Coordenação motora fina, Coordenação ampla, Lateralidade, Organização e orientação espacial.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com relação ao jogo, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos dois e três e cinco e seis anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem à necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidas socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica, é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa (AGUIAR, 1977:58).

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de construir para com o desenvolvimento da criança.

NEGRINE (1994:20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir das suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

Entendemos, a partir dos princípios aqui expostos, que o professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às

manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

Porém essa perspectiva não é tão fácil de ser adotada na prática. Podemos nos perguntar: como colocar em prática uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas? Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus?

O caminho que parece possível implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam.

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996. p.19.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Esse estudo apresenta uma abordagem qualitativa, visto que analisa a utilização de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças de quatro e cinco anos Centro de Referência em Educação Infantil – CREI SÃO FRANCISCO. Apresenta uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores diversos (Livros, enciclopédias e outros); e levantamento de dados. Nesse sentido, os instrumentos da investigação são: questionários com perguntas abertas, para as professoras e observação dos alunos de quatro e cinco anos da Educação Infantil, durante as aulas.

Na primeira etapa desta pesquisa foram elencadas as atividades, brincadeiras livres e dirigidas serão realizadas no pátio interno e externo da creche.

A brincadeira livre levou brinquedos diversos para as crianças brincarem no pátio da creche como bonecas, carrinhos, bolas, sempre com observação das educadoras.

Brincadeiras livres fizeram com que as crianças usassem a imaginação, o faz de contas, sociabilidade, e interação entre elas.

Essas brincadeiras foram organizadas pelas educadoras da sala, com crianças de quatro e cinco anos.

O planejamento das brincadeiras livres foi organizado de acordo com o cronograma de atividades da instituição. Nas brincadeiras dirigidas os educadores organizaram com cantigas de rodas, danças da cadeira, pula cordas, brincar com bambolê sempre com auxílio das educadoras nesse processo.

Na segunda etapa da pesquisa de ensino as atividades foram organizadas dentro do espaço da sala de aula, com contação de histórias, o educador criou cantinhos para que as crianças brincassem, por exemplo, cantinho da beleza, cantinho das fantasias, cantinho dos livros. Essas brincadeiras livres e dirigidas levaram as crianças desenvolverem várias habilidades como:

- Estimula o equilíbrio
- Agilidade
- Socialização
- Lateralidade
- Ritmo
- Criatividade
- Linguagem
- Atenção
- Concentração
- Coordenação motora
- Estratégia
- Organização e orientação espacial

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada a partir da observação e envolvimento dos participantes nas atividades propostas durante todo o desenvolvimento do projeto, bem como a mudança de postura das crianças e dos adultos em relação ao meio ambiente, e também através da aplicação de um questionário de avaliação do projeto.

O ensino constitui-se como a principal característica da avaliação educacional é o caráter formativo, que se dá mediante a observação e o registro do educador sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das ações desenvolvidas com as crianças, bem como da qualidade das interações estabelecidas entre criança e criança e criança – adulto.

CONSIDERAÇÕES

Este projeto de ensino norteará as ações desenvolvidas no espaço educativo da creche através das brincadeiras e o brincar.

Proporcionou uma análise do desenvolvimento da criança no contexto social, e da construção de um lugar pessoal de brincar de uma criança.

As crianças que estão inseridas no espaço educativo que é a creche, através das brincadeiras livres ou dirigidas, nos jogos que elas se interagem e são parceiros ativos.

Fica marcado nesta análise o caráter pessoal do espaço construindo, bem como a autonomia da criança dentro dele, que precisa ser constantemente reafirmado, já que não é definitiva.

À medida que a criança amplia suas experiências, seu corpo já não lhe basta para as brincadeiras. À medida que a criança cresce, as brincadeiras vão tomando uma dimensão mais socializadora, em que os participantes se encontram, tem uma atividade comum e aprende a coexistência com tudo que lhes possibilita aprender, como o lidar com o respeito mútuo, partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma vida coletiva.

Neste projeto de ensino o brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia a criança de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Essa criança tem, em cada momento da vida criança, uma função, um significado diferente e especial para quem dela participa.

Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro.

Elas passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras. Aí está o difícil e o fácil que é o brincar e o conviver com o outro.

Esse processo de ensino me fez compreender que o olhar do professor de educação infantil, precisa ser curioso, atento, compreender as manifestações diversas do seu grupo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: L.T.C, 1981.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas Inteligências**.8. ED. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental – Coordenação Geral de educação Infantil / **Referencial Curriculares nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Lei n.º 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRUNELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar**. São Paulo: Papirus, 1996.

CUNHA, N.H.S. **Brinquedo, desafio e descoberta – Subsídios para a utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

_____. **Dicionário Michaelis**. São Paulo: Melhoramentos. P. 1204. 1998.

_____. **Enciclopédia Larousse Cultural**. Porto Alegre. Nova Cultura, u. 14p. 3350, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Histórias de idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussen**. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J.O. **Nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____, Jean.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão, 1986.

_____, Jean. **A construção real na criança**. São Paulo : 3º ed. Reimprimir, Ática, 2003.

_____, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3º ed. Editora LTC, Rio de Janeiro, 1990.

FÁBULAS, PROVÉRBIOS: TECITURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Jean Brito da
Faculdade Luso Brasileira (FALUB)
jeanbritods@hotmail.com

FREITAS, Lindalva José de
Faculdade Luso Brasileira
doutoraphdlindalvafreitas@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda as dificuldades detectadas no que se refere a leitura e produção textual nas turmas de 6º e 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. Devido a essas dificuldades é que surgiu a iniciativa de se trabalhar o Gênero Fábula contextualizando com os Provérbios. De acordo com as atividades vivenciadas nas salas de aulas, a leitura e a produção textual apresenta-se como aspecto crítico, ou seja, o nível de compreensão, interpretação textual é insatisfatório e, por isso, a necessidade de uma atenção especial nesses aspectos no que se refere a proficiência da linguagem no desempenho das atividades escolares e avaliativas quanto a leitura e a produção textual. Para que a leitura seja usada e compreendida em diferentes contextos é necessária a compreensão das esferas discursivas em que os gêneros são produzidos e circulam, assim como, o reconhecimento das intenções e dos interlocutores em cada discurso. Esse artigo teve como objetivo instigar a leitura e a produção textual através das fábulas e provérbios como elementos favorecedores do ensino aprendizagem. Para fundamentação da pesquisa, entre os teóricos utilizados, destaca-se Lima e Rosa (2012), Ferreira e Vieira (2013), Santana (2016). A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa ação com recorte qualitativo, a fim de instigar o aluno no desenvolvimento da oralidade e sobretudo da produção textual. Os resultados a partir desse trabalho, demonstraram que a leitura e a escrita sob diferentes estratégias, promoveram avanços significativos nos discursos dos alunos, na escrita e (re) escrita dos diversos textos e interpretações despertadas pelas fábulas e provérbios.

Palavras-chave: Fábulas. Provérbios. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução dos estudos linguísticos, constatou-se um redimensionamento do ensino de línguas. Entre outras discussões consideradas importantes para uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das práticas linguísticas merece destaque o fato de a linguagem passar a ser considerada uma atividade interativa em que nós nos constituímos como sujeitos sociais.

Desse modo, a linguagem oral, a leitura, a produção de texto orais ou escritos e a reflexão sobre a língua tornam-se objetos de estudo da disciplina Língua Portuguesa e devem

ser trabalhados para que o aluno saiba usá-los em diferentes situações ou contextos, como ferramenta semiótica essencial para que o ser humano transcenda os limites de sua experiência imediata e possa refletir sobre os textos e os seus contextos.

Um dos grandes problemas encontrados no dia a dia na sala de aula é a dificuldade que os alunos têm em ler, interpretar e de o professor fazer com que leiam e usem a leitura a seu favor. Partindo desse pressuposto, temos percebido nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente na segunda fase desse ensino, uma grande parte dos alunos desmotivados quando se é solicitado pelo professor alguma produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Erros de ortografia, pouca criticidade, e o discurso insuficiente, ocasiona um desafio para os professores em busca de possibilidades que desperte neles um interesse pela escrita.

Assim, esse artigo traz os resultados de uma atividade de produção textual desenvolvida por um professor de Língua Portuguesa, na qual utilizou como instrumento a Fábula: A Raposa e as Uvas e alguns provérbios populares, acreditando que esses gêneros são instrumentos facilitadores para a escrita, como também responsáveis pela compreensão e interpretação por levá-los a terem visões sociais e críticas em determinadas situações no que tange as respectivas temáticas presentes nos gêneros.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi construído a luz da abordagem metodológica da pesquisa ação com recorte qualitativo, a fim de instigar o aluno no desenvolvimento da oralidade e sobretudo da produção textual.

Para análise de dados, utilizamos Bardin por compreender que a análise de conteúdo é a que mais se aproxima para esta investigação e a análise dos seus dados. (BARDIN, 2011).

Pesquisa-ação segundo Tozoni Reis (2010.pag.180) “não é apenas uma etapa do processo da pesquisa realizada, mas parte essencial, porque comunica o resultado da investigação e suas originais interpretações, tornando, então, o conhecimento socializado”.

A pesquisa qualitativa deste trabalho parte da sala de aula como uma espécie de laboratório, onde se percebem as necessidades e a realidade dos educandos.

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” (LUDKE/ANDRE, 1996, p.11).

Na construção deste artigo, foram sorteados dois textos de alunos do 6º e 8º do Ensino Fundamental, ambos, frutos de uma atividade desenvolvida em classe. Inicialmente, foi apresentado a Fábula A Raposa e as Uvas, no entanto, estavam incompletas, sem a moral como desfecho.

A proposta da atividade, foi que após a leitura deleite, para que pudessem dar um novo rumo aquele final. Para isso, este final, deveria estar sustentado em algum provérbio popular que também foram discutidos em classe. Em seguida, cada aluno pôde compartilhar suas interpretações e produções escritas, no qual gerou uma série de discussão acerca das temáticas apresentadas. Assim, tendo como aporte da atividade proposta, foi utilizada a seguinte fábula A Raposa e as Uvas:

“Uma Raposa, morta de fome depois de um jejum não intencional, viu, ao passar diante de um pomar, penduradas nas ramas de uma viçosa videira, alguns cachos de exuberantes Uvas negras, e o mais importante, maduras. Não pensou duas vezes, e depois de certificar-se que o caminho estava livre de intrusos, resolveu colher seu alimento. Para isso não poupou esforços. E usando os seus dotes, conhecimentos e artificios resolveu pegá-las. Mas, embora fora do seu alcance, não desistiu sem antes tentar de todas as formas. Desolada, cansada, faminta e frustrada com o insucesso de sua empreitada, suspirando, deu de ombros, e finalmente se deu por vencida. Por fim, ...”

A FÁBULA E O SEU VALOR PEDAGÓGICO

Atualmente, no Brasil, o ensino de língua portuguesa muitas vezes ainda tem sido voltado para o trabalho com textos isolados, sem levar em consideração as necessidades linguísticas e conhecimento dos alunos. Desse modo, percebe-se que as aulas de língua materna ainda têm sido vítimas do ensino descontextualizado da gramática normativa, em que muitos professores de português ainda visam a um ensino homogêneo dessa língua. Contudo, com o avanço das pesquisas sobre linguagem, cultura e ensino, percebe-se que esse ensino normativo não tem sido proveitoso para atender às necessidades sociais, visto que a norma-culta ensinada na escola está afastada da realidade dos discentes.

De acordo com Oliveira (2010):

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática da língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua.(OLIVEIRA, 2010, p.37).

Todos os professores devem repensar na sua prática pedagógica, principalmente os de Língua Portuguesa, quando se deparam com muitos dos alunos com dificuldades na absorção de conteúdos e até mesmo com aqueles que não sentem interesse pela disciplina. Certamente muitos fatores contribuem para isso, mas, para que haja um progresso, é preciso também que o profissional faça uma pausa, onde possa buscar alternativas para que as aulas sejam mais interessantes.

Santos e Carneiro (2013, p.6) afirmam que:

É fundamental que o professor modifique o seu foco de preocupação sobre o que, quando e como ensinar para a reflexão sobre o que fazer para que a criança aprenda de modo a se propiciar verdadeiramente, de nosso sistema de leitura e escrita, e não apenas reproduzi-lo. Nesse sentido o professor precisa ter clareza de que “o que ele ensina é diferente daquilo que o aluno aprende”, pois cada criança vai assimilar as informações que circulam no seu meio e aquelas trazidas pelos colegas e pelo professor, de acordo com as concepções que ela tem sobre a escrita naquele momento.

Seguindo esse pensamento, a fábula pode ser utilizada como instrumento facilitador no ensino da língua Portuguesa. O caminho é que se sintam atraídos inicialmente pela leitura, acreditando que por esse gênero ter caráter lúdico, possa envolvê-los a se inteirar pela narrativa. Surgindo da concepção que possam vir atrair e dinamizar o ensino de Língua Portuguesa, pondo em prática gêneros que os façam melhorar a oralidade e conseqüentemente a escrita, permitindo assim, uma aprendizagem significativa.

Segundo Nelly Coelho (2000, p. 165), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. Desse modo, definem-se as fábulas como um texto curto com linguagem simples que os personagens são animais e possui um ensinamento moral de caráter instrutivo.

Seguindo esse pressuposto, com a moral que poderá despertar o prazer pela leitura, isso favorecerá também no bom desenvolvimento da escrita posteriormente. E discutindo especificamente sobre a Língua Portuguesa, há, no entanto, um esforço maior para que o exercício em classe tenha um efeito positivo para que possam compreender os conteúdos relacionados à leitura e a escrita em questão.

Segundo Lima e Rosa (2012, p.9):

As fábulas, por exemplo, trazem à tona características narrativas diferentes de cartas e biografias, dentre outros tipos de textos, deixando explícito o discurso direto e indireto. E por serem concisas, centradas em um só conflito

e apresentarem belas expressões são ideais para explorar diversas questões, com turmas das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se direcioná-las a crianças porque além de apresentar imagens e características que despertem o prazer pela leitura do público infantil, também lhe proporciona atratividade, desperta sua imaginação através do caráter lúdico e fantasioso, desenvolve sua criatividade e também seu espírito crítico. Isto é, o trabalho com esse gênero nas aulas de língua materna é de suma importância, pois além de oferecer uma leitura prazerosa aos alunos, também os ajudará na sua formação de valores.

Dessa forma, isso favorecerá a relação entre a imaginação e o que é fantasioso, gerando um prazer mais intenso principalmente para o ensino fundamental, por ser um texto breve, já que todas as crianças houve historinhas de personagens que se refletem em animais com características humanas. Naturalmente, farão um link com o seu mundo real desde suas experiências vividas até com as quais serão condicionados a viver, assim como também das que já conhecem por outras pessoas e que agora, o professor poderá transformá-la e adequá-la ao ensino construindo uma aprendizagem significativa. Contribuindo, para a sua atuação dentro da sociedade (MENON, 2013).

O gênero aqui proposto tem como prerrogativa a “moral da história” de procurar uma solução para determinadas situações que acontecem na nossa vida ou na de outras pessoas que no final acabamos tirando uma lição positiva”. Essa prática precisa fazer com que eles enxerguem a dimensão do sentido dos textos, levando-os a ter consciência dos ensinamentos da fábula que indubitavelmente serão ponto chave de discussão (SANTANA, 2016).

Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas. (LIMA; ROSA, 2012, p. 7-8).

Com um caráter dinâmico e unânime, ou seja, personagens com comportamentos humanos, a narrativa apresenta uma sintonia com a imaginação e o fantasioso o que faz da leitura ser mais atraente, principalmente para o ensino básico (SANTOS, 2016), podendo adaptar ao mundo real as experiências humanas presentes a partir dos relatos. Assim, colaborará, sobretudo, na atuação dentro da sociedade (MENON, 2013).

Em suma, a fábula proporciona aos discentes o conhecimento de mundo e de si mesmo, ampliando os seus horizontes. Além de inseri-lo no mundo da leitura, elas despertam seu interesse e a sua atenção por meio de personagens fictícios como animais, apresentam uma lição de moral e facilitam a compreensão de certos valores de conduta humana ou convívio social, tais como: a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, o ser bondoso etc.

De acordo com Dezotti (2003, p.28), “a fábula é uma fala mentirosa que retrata uma verdade”, ou seja, é um texto fictício, mas que mostra a realidade social. Dessa forma, o referido gênero traz ensinamentos morais para que as pessoas aprendam conviver no meio onde estão inseridas, visto que, é através dos animais, como personagens, que elas mostram realidades inerentes à sociedade.

Contextualizando Provérbios

Quem já não ouviu alguma expressão como ‘Filho de peixe, peixinho é’, ‘A mentira tem perna curta’, ‘Quem tem boca vai à Roma’? Os provérbios são caracterizados como frases de estilo popular, com texto curto, de autor geralmente anônimo, e que se baseia no senso comum de uma determinada situação e nas características culturais, econômicas e sociais de cada comunidade de origem. (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 4).

Xatara e Succi (2008, p. 35) afirmam que:

...provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

Ou seja, todo provérbio é oriundo de alguma experiência vivida por um sujeito, que as suas características que os qualificam como um gênero textual com configurações organizacionais peculiares, com funções específicas e com conteúdos temáticos abrangentes.

Com isso, um trabalho pedagógico com os provérbios, por ser algo próximo e circular na vida do estudante, contribui para o senso crítico, fazendo-o olhar para si, agregando novos saberes e valores humanos. Assim, utilizar os gêneros textuais como facilitadores da oralidade, é uma fonte essencial para discussões, abrindo espaço para que os alunos sejam provocados a investigarem situações de conflitos.

Atividades envolvendo provérbios, sem dúvida, contribuem para o desenvolvimento da competência lexical e discursiva dos alunos, além de valorizar seus costumes, a sabedoria

popular, sua língua, seu folclore e sua cultura, aproximando, assim, o trabalho desenvolvido em sala de aula com a sua realidade, com o mundo do qual eles fazem parte, conectando o que é desenvolvido na escola às suas práticas sociais, de forma a tornar o estudo mais prazeroso e significativo para os alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para mensurar os efeitos da leitura e da escrita em relação ao conhecimento do gênero

Fábula numa contextualização com os provérbios e os efeitos provocados nos alunos, propomos a (re) escrita de um novo final para as fábulas levando em consideração alguns provérbios propostos nas atividades.

As imagens dos textos são apenas uma mostra de como os alunos evoluíram mediante as leituras realizadas e as atividades propostas. Assim, analisaremos textos de dois alunos.

ALUNO 1:

PROVERBIO ESCOLHIDO: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando

NOVO FINAL:

Por fim, ao virar-se para ir embora pensando ter fracassado, ouviu um barulho como de algo caindo. De imediato, retornou à videira vendo que o que havia caído seria um cacho de uvas, o único que único que não estava maduro.

"O que eu realmente queria eram vários cachos de uvas negras por apenas estarem bonitas e maduras, mas sem pensar naquilo que realmente seria minha fome!"

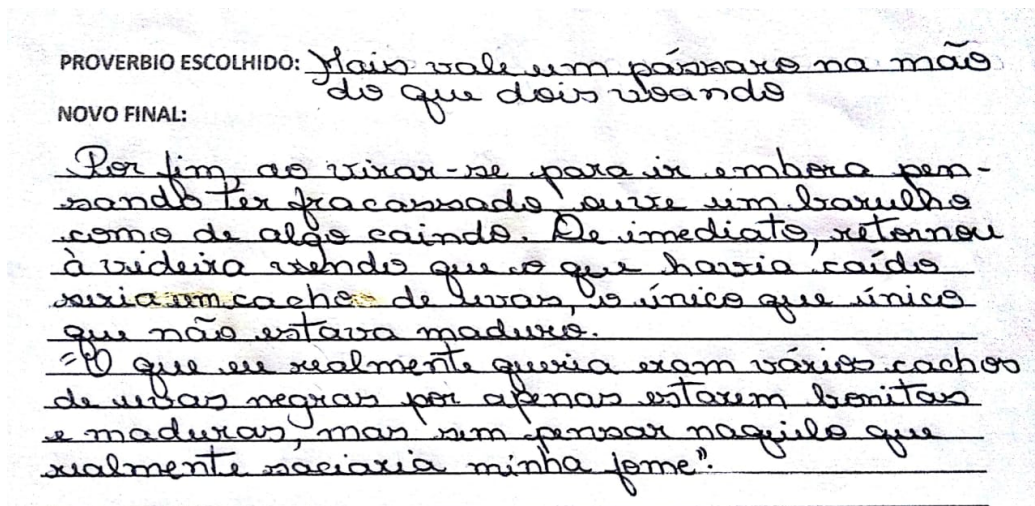
Analisando o texto do Aluno 1, percebe-se que ele alcançou a interpretação da fábula A Raposa e as Uvas quando traz um novo direcionamento da moral através do provérbio escolhido, conseguindo assim, fazer uma contextualização da fábula com o provérbio, atingindo completamente a proposta da atividade.

Na seleção do provérbio 'Mais vale um pássaro na mão do que dois voando'. Nele, encontra-se a valorização do seguro em relação ao inseguro, a segurança, a certeza em relação à incerteza, o fato em relação à hipótese, a realidade em relação à promessa. Assim, pretende

dizer que vale mais o que está seguro na nossa mão, embora de menor valor, do que algo melhor, mas que não é seguro e que pode ser apenas uma hipótese, um desejo não realizado: assim, não se deve trocar o certo pelo incerto.

E ao relacionar com a nova moral dada, nos leva ao entendimento que, a Raposa, mesmo desapontada, desenganada a ponto de desistir, ainda havia esperança de atingir sua expectativa. No entanto, é pega de surpresa com um barulho, levando-a acreditar que seriam de fato as uvas maduras, quando na realidade, cai o único cacho que não estava maduro. Fazendo a reflexão reconhecendo que estava sendo levada apenas pela beleza da fruta e que não havia tido a noção que mesmo as que caíram verdes poderiam saciar a sua fome.

Agora vejamos o texto do aluno 2:



O Aluno 2 também conseguiu corresponder completamente a proposta da atividade, quando na escolha do provérbio, percebe-se uma harmonia com a moral, ou seja, houve coerência na contextualização dos dois gêneros. 'Mais vale um pássaro na mão do que dois voando', faz uma alusão à preguiça: entende-se que Deus ajude, em primeiro lugar, às pessoas trabalhadoras, ativas, que "não deixam para depois o que podem fazer no agora". Logo, Deus recompensa o esforço, mas não abandona quem se atrasa!

Assim, neste novo rumo à moral, percebe-se a persistência e o companheirismo, fraternidade de uma forma expressa. Quando a raposa, recebe o auxílio de outros animais como o coelho, leão, na tentativa dos cachos de uvas caírem. Mas por não ter alcançado, segue indo embora, mas para sua surpresa, ao olhar para trás, se depara com muitas uvas caindo sobre o chão, levando-a saciar sua fome.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, percebemos que o gênero fábula, traz grandes contribuições para o ensino da língua portuguesa. Pois, há uma diversificação das aulas através de gêneros textuais, uma vez que contribui ao estudante o desenvolvimento em vários campos de conhecimento: pessoal, social e cultural, sobretudo, favorecendo nos processos de comunicação e construção do saber. (MENON, 2013).

O gênero fábula como instrumento de ensino é uma oportunidade de o aluno despertar seu prazer pela leitura, visto que esse gênero está relacionado à sua realidade, desse modo, isso facilita que ele continue entusiasmado em ler outros textos. É através dessa leitura que o aprendiz desenvolve seu pensamento lógico e torna-se capaz de compreender o mundo que está ao seu redor. Além de o gênero supracitado trazer uma linguagem simples e características que chamem a atenção das crianças, ele também mostra uma moral educativa, a qual ajuda o público infantil a fazer seu papel diante à sociedade.

Diante das ideias apontadas, fica ainda mais clara a importância do trabalho com as fábulas nas aulas de língua materna, uma vez que, além desse gênero ensinar-lhes a cumprirem seu papel de cidadãos, também fará com que eles tenham contato direto no mundo da leitura e da produção de texto, desenvolvendo, assim, seu conhecimento discursivo e seu pensamento cognitivo.

A implementação de diferentes estratégias de leitura contribuiu para o posicionamento reflexivo e crítico sobre o gênero e sobre os textos propiciando a capacidade de avaliar os problemas, os conflitos, apresentar soluções, o que permite uma transposição para os contextos atuais, de acordo com a sociedade e o tempo que vivemos.

No entanto, durante a análise dos textos, percebe-se que há uma apatia e conformismo por parte de um dos alunos, se limitando ao necessário e uma limitação na abordagem dos provérbios. Sendo necessário um trabalho mais intensificado em classe de uma forma mais reflexiva, de debate, acerca da compreensão textual, para que eles possam refletir, se colocando e trazendo experiências próximas de suas realidades vividas. Dessa forma, esse trabalho dá luz a outras pesquisas que darão continuidade posteriormente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (organizadora). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

FERREIRA, Helena; Vieira, Mauricéia. **O trabalho com o gênero provérbio em sala de aula**. Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 14, 2013.

LIMA, Renan; ROSA, Lúcia. **O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. CIPPUS – REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO UNILASALLE. Canoas – RS, v. 1 n. 1, p.153-169, maio/2012.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

MENON, Gislainne. **A importância das fábulas no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa**. 2013. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. Paraná, v. 1, p. 1-13, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisar saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTANA, Rônia. **A fábula como instrumento para iniciação à literatura no Ensino**. 2016. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Dangela; CARNEIRO, Stânia. **Dificuldades de escrita diagnosticadas em alunos do ensino fundamental**. Exitus, n. 02, p. 195-205, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa**. In: PINHO, S. Z. (Org.). Cadernos de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thaís Marini. **Revisitando o conceito de provérbio**. Juiz de Fora: Veredas, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UM TURMA DO 6º ANO

ALVES, Rosimere dos Santos Nascimento
Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP)
Universidade Aberta Vida (UNAVIDA)
rosimeresantos2012@bol.com.br

OLIVEIRA, Hélio Rosa de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
hrosa-@hotmail.com.br

RESUMO

Este artigo é de natureza qualitativa-interpretativa, que tem como objetivo identificar e refletir sobre os principais motivos pelos quais os alunos do 6º Ano do Fundamental II, não foram letrados nos anos anteriores, já que conseguiram chegar em tal série, apresentando dificuldades em ler, escrever, interpretar e compreender simples textos. Para tanto, trazemos um relato de experiência realizada numa escola pública no município de Juarez Távora/PB, no dia 29 de Agosto de 2016, ao aplicarmos uma sequência didática na referida turma, encontramos uma problemática no processo do letramento dos alunos; Nossa pesquisa mostrou algo que tem consequências graves, pois os alunos apresentaram dificuldades para acompanhar o conteúdo abordado em sala de aula pelo professor da disciplina de português e tiveram sérias dificuldade em produzir textos. Buscamos compreender, também, como se deu a relação entre professor e aluno nos anos anteriores, se foi uma contribuição positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Nosso trabalho traz, ainda, uma reflexão sobre as concepções de leitura, como também, apresenta algumas diretrizes dos documentos oficiais do Ensino Fundamental que contribuem para uma melhor orientação de como os professores devem proceder na administração dos conteúdos em sala de aula. Chegamos à conclusão de que os alunos carecem de um maior acompanhamento, sobretudo no ambiente familiar, pois a formação de todo indivíduo necessita de um apoio não apenas da escola, ou do professor, mas a participação da família e outros agentes de formação, pois compreendemos que cada um tem sua parte de responsabilidade nesse processo educacional – a base de toda e qualquer sociedade.

Palavras-chave: Letramento. Ensino Fundamental. Documentos oficiais.

1 INTRODUÇÃO

O letramento é de grande importância para a inserção do aluno na sociedade; ser letrado significa não saber só ler e escrever, mas compreender o que se ler e o que se escreve, seja em um ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente, pois de acordo com nossas pesquisas inferimos que hoje em dia, a grande maioria dos alunos são analfabetos funcionais¹,

¹Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair

conseguem concluir até mesmo o Ensino Médio, mas não sabem ler e escrever corretamente, não sabendo interpretar um texto simples e nem produzir pequenos textos.

De acordo com Magda Soares (2003) o letramento é constituído por várias habilidades que motivam o educando a adquirir competências cognitivas e metacognitivas, beneficiando na interpretação de gêneros textuais na leitura e escrita, contribuindo na sua inserção na sociedade. As competências cognitivas são várias habilidades que são desenvolvidas mentalmente durante a aprendizagem em diferentes momentos da vida, já as competências metacognitivas são habilidades reflexivas que realizamos diante qualquer acontecimento que nos ocorre em qualquer ambiente.

Nosso trabalho surgiu a partir do primeiro Estágio em que foi realizado em uma escola municipal na cidade de Juarez Távora/PB, no dia 29 de Agosto de 2016, 6º Ano, tarde, onde percebemos a grande dificuldade que os alunos possuíam para ler e produzir textos de modo eficaz, pois muitos são até mesmo prejudicados, por não conseguirem acompanhar o conteúdo que o professor aplicava no momento.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa e para sua realização, podemos perceber que é preciso promover várias leituras de monografias, artigos e livros, obtendo, assim, conhecimento para concluir o que nos foi solicitado. Sendo assim, podemos formular a seguinte problematização: Por qual motivo os alunos chegaram ao 6º ano sem saber ler, escrever e interpretar corretamente, pois deveriam ter aprendido nos anos anteriores e podendo, assim, dar continuidade a sua absorção de conhecimento sem nenhuma dificuldade.

Nosso trabalho surgiu a partir da realização do estágio no 6º ano, em que foram necessários os seguintes procedimentos metodológicos entre a atuação no campo e a qualificação dos dados posteriormente. No primeiro momento foram entregues cópias de um texto na turma do 6º ano, e solicitado para que cada aluno leia um parágrafo do conto o *Barba Azul* em voz alta, seguindo de uma análise com comentário do texto de forma oral e escrita.

O trabalho está fundamentado nas teorias sobre letramento, sobretudo mediante estudos desenvolvidos por Kleiman (1989), Coelho (2000), Soares (1998), dentre outros. A relevância da pesquisa está em contribuir para demonstrar a importância do Letramento na vida do ser humano, que pode beneficiá-lo positivamente para o processo de formação cidadã, a fim de que ele possa obter um futuro melhor.

O trabalho está organizado em: Introdução, Fundamentação teórica que está constituída pelos seguintes tópicos: Alguns olhares sobre a leitura; Sobre o que dizem os documentos oficiais para o ensino fundamental; A importância do professor pesquisador; Que alunos temos? Que alunos queremos? Dando sequência temos o diagnóstico das dificuldades de leitura formado pelo: Relato de experiência sobre uma sequência didática, resultados encontrados; Considerações finais; Referências bibliográficas; Anexos.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar quais os principais motivos pelos quais os alunos não foram letrados nos anos anteriores e conseguiram chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

Objetivos específicos

Promover um processo de compreensão e interpretação leitora a partir da aplicação da sequência didática, observando as necessidades de cada aluno;

Analisar quais as maiores dificuldades que os alunos têm na leitura e na escrita;

Compreender como foi a relação que ocorreu nos anos anteriores entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Nosso artigo surgiu a partir de um Estágio foi realizado na Escola Municipal Luís Ribeiro Coutinho, no município de Juarez Távora- PB, em uma sala com vinte alunos no 6º ano do Ensino Fundamental II, no mês de Agosto de 2016, onde resolvi aplicar esse conteúdo abaixo, quando percebi que cinco alunos não sabiam ler corretamente, e, conseqüentemente, não sabiam escrever, pois não conseguiam acompanhar o conteúdo abordado, demonstrando até mesmo falta de atenção pelo o que estava sendo demonstrado.

Diante o observado percebemos que 25% dos alunos não desenvolveram suas habilidades de compreensão e interpretação de textos e escrita, tornando-se analfabetos funcionais, um fator preocupante para sua inserção em meio a sociedade, pois sabemos que há uma necessidade individual de se produzir um bom currículo educacional para futuramente se inserir no mercado de trabalho contribuindo assim, através de suas atitudes na sociedade.

No entanto, resolvi aplicar a seguinte sequência didática para três aulas, utilizando o conto *Barba Azul* de Charles Perrault e o poema *Violência Doméstica* do autor Guibson Medeiros. Vejamos a seguir a sequência didática que foi aplicada com 20 alunos, vejamos nossa abordagem:

Conteúdo: O conto: Barba Azul e Poema: Violência Doméstica (os textos encontram-se em anexo).

A sequência didática foi criada com o intuito de incentivar a leitura do conto Barba Azul relacionando com o poema Violência Doméstica, mostrando que nos dias atuais, as mulheres continuam sofrendo agressões domésticas, principalmente pelas pessoas mais próximas das suas rotinas diárias, familiarizando para a prevenção da agressão, e que se não tomar alguma atitude pode levar até a morte. Os dois textos trabalham exatamente com estas questões.

As questões inseridas nas atividades partiram do grau mais elementar para o mais reflexivo, porque queríamos que os alunos fossem se desprendendo de alguma timidez e assim, pudessem identificar os elementos que fossem encontrados nos textos. Eis nossa sequência didática:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano: 6^a - Tempo estimado: 3 aulas

Material necessário: Lousa, cartazes, lápis piloto, cola, lápis de colorir, computador com acesso à internet.

Desenvolvimento

1^a aula

Ler com os alunos o conto *Barba Azul* e o poema Violência Doméstica;

Atividade:

Debater com os alunos o conto e o poema é essencial que todos os alunos participem falando sobre sua compreensão sobre o conteúdo abordado. Para tanto, estimulamos a argumentação com base nos conhecimentos dos alunos.

2^a aula

Trabalho com o conto Barba Azul

Conto: O Barba Azul

Atividade:

Quais são os personagens principais do conto?

Quais são os personagens secundários do conto?

Onde ocorre a maior parte da história?

Por que a moça caçula de uma família resolve se casar com o Barba Azul?

Ao sair para uma viagem de seis semanas, que recomendações Barba Azul faz a esposa?

A esposa segue as recomendações de Barba Azul? Por quê?

Em sua opinião, por que Barba Azul matava as suas esposas e colocava seus corpos no gabinete?

Por que a chave que abria a porta do gabinete era encantada?

Como Barba Azul descobriu que a esposa havia entrado no gabinete?

Invente outro desfecho para a história?

Trabalho com o poema: Violência Doméstica (Guibson Medeiros)

Atividade:

Quantas estrofes e versos há no poema?

Quem é o autor do poema?

Como o eu-poético se descreve?

Há alguma ligação no conto com o poema? Por quê?

No conto o Barba Azul quer matar a esposa, no poema é igual ou diferente? Por quê?

3ª aula

Pedir para que os alunos pesquisem na internet, revistas, jornais, sobre a violência doméstica contra a mulher e qual a melhor forma de prevenção.

Atividades propostas:

Debate em sala

Fazer com que todos os alunos interajam sobre o conteúdo pesquisado.

Pedir para que cada um escreva uma proposta de prevenção à violência doméstica contra a mulher, colar em um cartaz e deixar exposto na sala de aula.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A importância da inserção do letramento na educação

A leitura é de grande importância para o ser humano, pois é através dela que aprofundamos nossos conhecimentos, quando lemos livros, revistas, cartas, texto em circulação on-line ou impressos. Dessa forma, aumentamos nossa compreensão sobre qualquer conteúdo lido, melhorando a escrita e até mesmo a linguagem, e, assim, podemos obter também conhecimento sobre várias culturas, seja da nossa cidade, país ou até mesmo do mundo. Tornamos, também, pessoas reflexivas sobre o que ocorre em nosso dia a dia, sempre tentando compreender o porquê de estar ocorrendo tal fato, beneficiando dessa forma, um crescimento pessoal e profissional.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização e letramento necessitam de práticas de leitura e escrita, acreditando que a entrada da pessoa no mundo da escrita, se dá pela compreensão que ocorre no ato de ler e escrever. Dessa forma, o aluno deve ser estimulado a envolver-se no universo da leitura e da escrita, buscando através do contato com livrarias, revistas, jornais. Criando o hábito da leitura, os alunos vão aprendendo a apropriarse do sistema da escrita, bem como outras modalidades da língua.

Para ilustrar a problemática em relação à leitura no Brasil, vejamos os infográficos advindos da pesquisa *Mapa da Leitura no Brasil* (2016). São informativos importantes que demonstram as principais relações e comentários baseados no relatório atualizado pró-livro.

Vejamos:

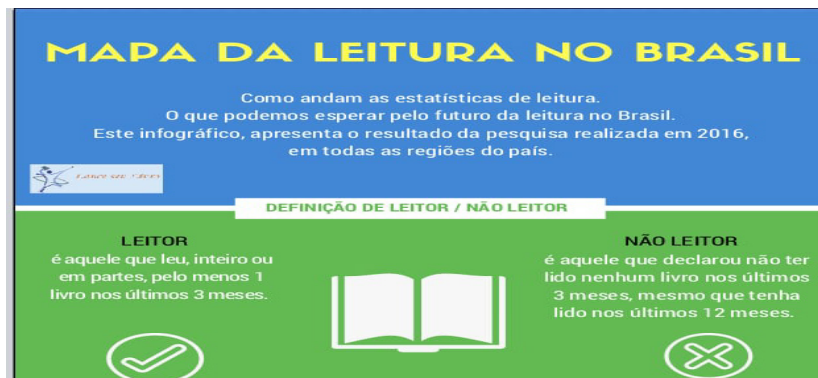


Gráfico 1: Definição de leitor/não leitor
Fonte: Mapa da leitura (2016)

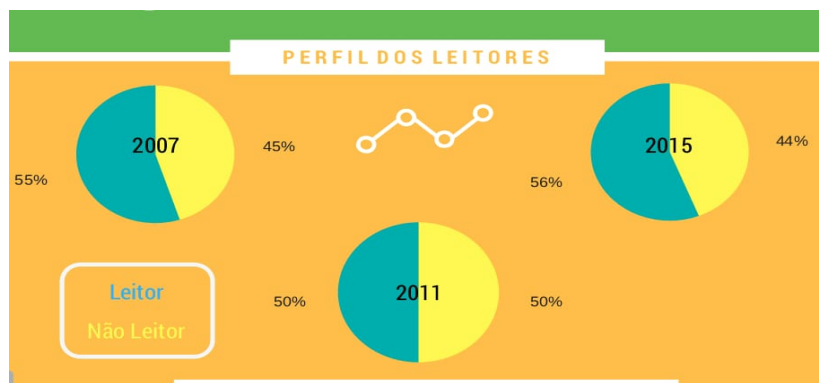


Gráfico 2: Perfil dos leitores
Fonte: Mapa da leitura (2016)

No gráfico 1 vemos a definição de *leitor* como o indivíduo que leu por completo ou em partes de um livro durante 3 meses, já o *não leitor* é aquele indivíduo que não lê nenhum livro durante os 3 meses, mesmo que tenha lido algum conteúdo durante os últimos 12 meses.

No gráfico 2 observamos que o número de leitor aumentou em 2015 em relação a 2007, mas ainda há 44% de pessoas consideradas não leitores, ocorrendo uma pequena evolução de indivíduos leitores, mas os números ainda são bem altos.

Vejam os próximos dados que vão medir o nível de influência na escolha de um livro:

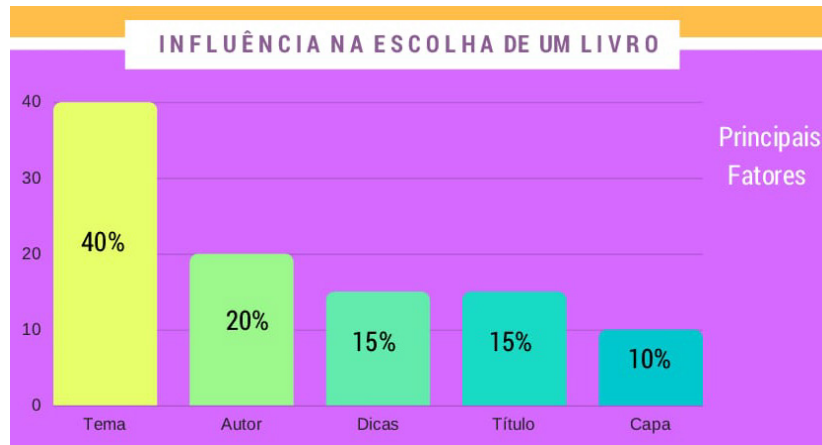


Gráfico 3: Influência na escolha de um livro.
Fonte: Mapa da leitura (2016)

Observamos no gráfico 3 que o tema exerce a maior influência na escolha de um livro. Ou seja, as pessoas escolhem um livro pelo tema que mais lhe chama a atenção. Isto significa dizer que é necessário partir da realidade do aluno. Ninguém escolhe um livro, ou um texto que não lhe atraia e que não tem qualquer relação com seu mundo real ou um mundo imaginário que a pessoas gostaria de ter/conhecer.

E o gráfico seguinte apresenta o Perfil do leitor no país:



Gráfico 4: Perfil do leitor no país
Fonte: Mapa da leitura (2016)

De acordo com o gráfico 4 podemos perceber que a região Sudeste possui mais leitores com 61%, enquanto que a região Sul é a que possui menos leitores com apenas 50%, apesar que os dados são do ano de 2016, o Brasil deve investir mais nas políticas públicas para a educação, pois só assim incentivará no surgimento de mais leitores, consequentemente alcançaram com eficiência compreender e interpretar qualquer conteúdo, pois sabemos que é essencial no seu dia a dia.

A região Sudeste do Brasil possui mais leitores por ser mais desenvolvida economicamente e industrialmente, é constituída pelos estados de: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, concentrando a maior população territorial brasileira, dessa forma as pessoas necessitam ser letradas para obter com mais facilidade sua inserção no ambiente de trabalho. Já a região Sul do Brasil possui menos leitores por se destacar na agricultura que é a principalmente atividade daquela região, é constituída pelos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

O (Indicador de Analfabetismo Funcional, 2018 (INAF), em parceria com a ONG-Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, desde 2001 vem desenvolvendo um estudo para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira. Sabemos que a leitura está inserida com um bom êxito na alfabetização, contribuindo, consecutivamente, com o letramento, pois ambos estão interligados.

Vejam os gráfico:

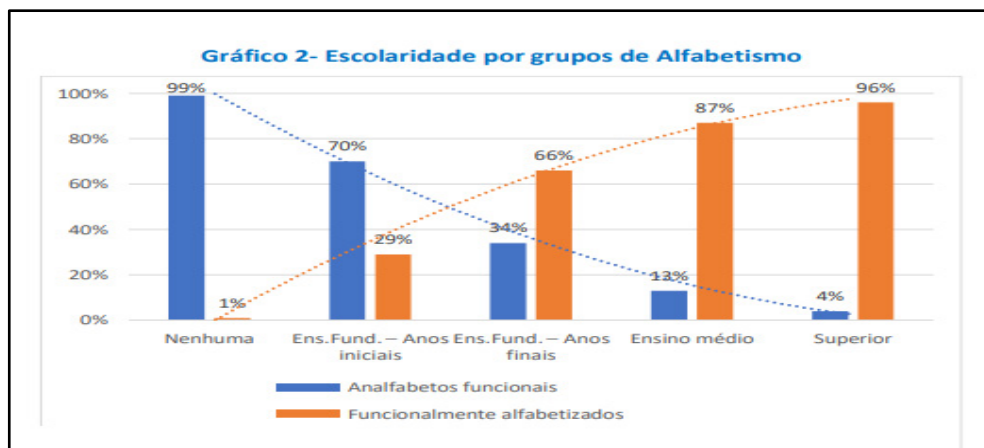


Gráfico 5: Escolaridade por grupos de Alfabetismo

Fonte: Inaf 2018

Nesse gráfico 5 percebe-se o aumento exorbitante de analfabetos funcionais, ou seja, aquelas pessoas que sabem assinar o nome e leem pouco, mas não conseguem compreender ou interpretar um texto nem tampouco até mesmo utilizar a modalidade escrita e a argumentação conforme cada contexto situacional corretamente.

Esses dados apresentados só demonstram que a escola e a sociedade necessitam pensar em políticas educacionais voltadas para a formação eficaz do indivíduo. O país é rico economicamente e ecologicamente, mas ainda precisa melhorar muito em várias áreas, sobretudo na área da educação.

3.2 O que dizem os documentos oficiais para o ensino fundamental?

No ensino fundamental temos um documento recém-aprovado no Brasil que traz várias instruções, que é a Base Nacional Comum Curricular- BNCC que orientam os profissionais da educação a utilizar metodologias que promovam aprendizagens necessárias na construção do conhecimento dos alunos na educação básica, sobretudo em ter um bom desenvolvimento na leitura e na escrita, contribuindo, assim, na área educacional Municipal, Estadual e Federal.

Já em relação à leitura, sabemos que é de grande importância para a sociedade, pois é através dela que informações sociais e culturais passam de geração para geração, beneficiando na evolução educacional reflexiva da humanidade, contribuindo dessa forma com o acesso a informações modernas e motivacionais por meio de informações tecnológicas digitais para que se torne em uma população mais democrática, diante as situações linguísticas locais, regionais e globais que surgem em seu cotidiano, assim como temos conhecimento sobre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental que a Base Nacional Comum Curricular possui.

O aluno deve compreender como se deve escrever corretamente, dessa forma durante a escrita sua atenção é essencial, pois deve se escrever de acordo com a norma culta da língua, mas as maiorias das pessoas escrevem de acordo como utilizam a língua oralmente, ou seja, a linguagem daquela região no qual está inserido.

Conforme a BNCC há alguns objetivos que os profissionais devem seguir para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem na leitura, onde podemos relatar como exemplo, que o professor insira textos didáticos integrados com a realidade dos alunos, motivando através dessa metodologia de ensino a atenção dos alunos para o conteúdo abordado em sala de aula, estimulando-os a serem indivíduos reflexivos sobre seu dia a dia familiar, relacionando assim com sua vivenciam no meio educacional, tornando-os seres humanos autônomos que saibam ler, compreender e interpretar textos, se beneficiando e consequentemente a sociedade.

Na escola é essencial também que os profissionais utilizem gêneros textuais digitais que estimulem à escrita e a comunicação oral adequada ao contexto, tais como: notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de

enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., pois sabemos que a maioria das escolas, principalmente em escolas públicas de cidades pequenas, não possuem internet, dificultando o professor de ensinar corretamente a melhor forma de se pesquisar conteúdos úteis para o dia a dia educacional.

A leitura e a escrita estão interligadas, para o aluno escrever corretamente, é necessário saber ler corretamente, se o aluno não sabe ler, ele também não saberá escrever, principalmente se o professor pronunciar qualquer conteúdo oralmente, ele não conseguirá escrever, ele pode até copiar do quadro, mas não conseguirá compreender e interpretar o que está sendo escrito, dessa forma encontrará dificuldades em acompanhar os estudos em sala de aula, ficando desestimulados, muitos se evadem e não terminam o Ensino Fundamental II.

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 56), podemos observar que a alfabetização é um processo que vai se desenvolvendo conforme o estímulo e o processo escolar. A escola e a família devem se unir para alcançar esses objetivos, pois sabemos perfeitamente que quando o aluno é acompanhado por ambos, ocorre o desenvolvimento educacional com mais rapidez. A família é essencial no processo de ensino-aprendizagem, é quem deve motivar e reivindicar diariamente que o filho aprenda, onde o aluno tem como dever respeitar e buscar compreender o conteúdo que o professor está abordando em sala de aula, pois sabemos que o profissional de qualidade sabe perfeitamente como planejar suas aulas de acordo com a série em que estiver inserido, motivando seus alunos a adquirirem cada vez mais conhecimento, consequentemente aprendendo cada vez mais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao entregar os textos aos alunos e começar a leitura, percebi que alguns não sabiam ler corretamente, envergonhados não liam, só observavam. Consequentemente, durante todas as aulas não conseguiam acompanhar as leituras, até mesmo a resposta oral não conseguia escrever corretamente, apenas quando era colocado na lousa que eles copiavam e respondiam as perguntas, já o debate oral ocorreu tranquilamente, mas mesmo assim cinco não sabiam compreender e interpretar os textos.

Os primeiros erros escritos dos alunos foram em relação à fonética, a nasalização e a desnasalização. Por exemplo: (espoza, ansiozas, paralizadas, home, grade, orde), onde a escrita correta seria: (esposa, ansiosas, paralisadas, homem, grande e ordem).

Já os segundos erros foram à restrição de algumas letras que faziam parte da escrita das palavras no infinitivo. Por exemplo: (apesa, casa, conquista), onde o correto seria ter escrito (apesar, casar, conquistar).

Os terceiros erros são os usos indevidos das letras, onde o aluno escreve uma letra para representar o som de outra letra em uma palavra. Por exemplo: (encontravão, quistaleiras, cauma), onde o correto é (encontravam, cristaleiras, calma).

Ainda ocorreu a juntura e a segmentação intervocabular, já que na fala não existe separação das palavras, existindo apenas quando há entonação. Por exemplo: (porfim, emvão, javou), o correto seria (por fim, em vão, já vou). Houve também a ausência dos acentos gráficos. Por exemplo: (terreo, três, propria). O correto seria: (térreo, três, própria). Foram revelados também alguns problemas sintáticos, como a ausência de concordância nominal e verbal. Percebe-se então, que os alunos não aprenderam a ler e escrever corretamente, não seguem as regras do acordo ortográfico e ao escrever, escrevem de acordo com a sua fala.

A partir da aplicação da sequência didática, sabemos que é necessário alcançar resultados positivos em relação ao aluno que chega no Ensino Fundamental II sem saber ler e escrever, compreender e interpretar. Cabe à escola encontrar métodos pedagógicos para que o aluno aprenda, disponibilizando um profissional adequado e um espaço físico para que se alcancem os objetivos desejados, mas infelizmente pelo que percebi essa escola não possui uma equipe de triagem de profissionais multiprofissional que poderiam detectar qual o verdadeiro motivo esses alunos estão com essas dificuldades, talvez alguns desses alunos possuam transtornos de aprendizagem. Então a sugestão mais viável naquele momento foi o reforço escolar que poderia ser diário, em primeiro momento o profissional deve ensiná-lo a ler e escrever corretamente pequenas palavras, em seguidas frases, textos curtos e por último, textos complexos.

Vemos, assim, que a família é de grande importância para o aprendizado, ao cobrar atenção que o aluno deve dar aos conteúdos estudados em sala de aula. Para tanto, é essencial que ocorra uma parceria entre família e escola, pois o aluno que estiver com dificuldades na aprendizagem, só evoluirá se souber manter sempre o respeito e o diálogo, exercitando o que deve aprender, tanto na escola como em casa. Sabemos também que é importante também sempre estimular atividades de escrita como um processo de formação. Elaborar deste modo, atividades que propiciem a reflexão sobre a realidade social do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o aluno se torne letrado, é necessário aprender a ler, escrever, compreender e interpretar o que se estuda, ou até mesmo, as linguagens verbais e não verbais que ele encontra em meio à sociedade no qual ele está inserido. Mas para que isso aconteça, a família e a escola são de grande importância na motivação desse processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que no Ensino Fundamental existem documentos que trazem várias metodologias de que orientam como os profissionais da área da educação devem aprimorar suas metodologias frente aos desafios que irão se deparar ao longo do processo de ensino. É uma forma de trazer um diálogo entre teoria e prática.

A maioria dos alunos de hoje, sobretudo aqueles que se encontram em escola pública, não possui perspectivas futuras de vida, se prejudicando e prejudicando os outros que estão a sua volta. Acredita-se que um dos motivos compreende a questão da indisciplina, ou seja, a falta de limites pelos pais, gerando uma falta de respeito e compromisso entre a família, conseqüentemente, não respeitando os profissionais da escola, muitos caem em precipício. É necessário que a família desenvolva regras e façam com que seus filhos as sigam. Dessa forma, se tornará um aluno mais compreensível contribuindo com desenvolvimento escolar e familiar.

A escola deve propiciar possibilidades motivacionais aos estudantes de frequentarem seu ambiente, propiciando espaços arejados e materiais didáticos tanto para professores como para alunos, dessa forma o professor terá autonomia de trabalhar com o material mais adequado ao seu plano de aula, disponibilizando multiprofissionais para detectar se os alunos possuem transtornos de aprendizagem, contribuindo dessa forma com um melhor desenvolvimento intelectual do alunado.

Durante a sequência didática percebemos que os alunos, em sua grande maioria, possuem dificuldades de letramento, talvez por não serem apoiados pela família desde pequenos, por nascerem em um seio familiar completamente desestruturado em que não dão importância ao ensino escolar ou até mesmo possuem algum transtorno de aprendizagem e não foi diagnosticado pela família ou pela escola, prejudicando dessa forma na sua aprendizagem educacional, tornando-se posteriormente em um diagnóstico crônico, um ser humano não letrado que, conseqüentemente, não terminará o ensino médio ou se terminar, infelizmente se tornará em mais um analfabeto funcional.

Vemos assim, que a Escola e a Família têm um grande desafio em tornar os alunos letrados, pois foi através do trabalho que realizei na escola, que observei os pontos negativos, positivos. Contudo, ao mesmo tempo, foi uma pesquisa gratificante, pois tive a oportunidade de observar a prática dos profissionais que estavam inseridos na escola, assim como também, executei a sequência didática em sala de aula e tive a oportunidade de estudar a situação mais de perto, mas sempre pensando em possíveis formas de solucionar, ou pelo menos, dirimir tal problemática.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724 Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. São Paulo: ABNT, 2011.

ABREU, A. R. et al. **Alfabetização : livro do professor** . FUNDESCOLA/SEF-MEC. Brasília, 2000. 176 p.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): Resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018.

Disponível em:

<file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Desktop/TCC%20VIRTUAL%20%20A%20IMPORTÂNCIA%20DO%20LETRAMENTO%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20II/Inaf2018_Relatório%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Ensino Médio- Brasília: MEC/SEF, 2000.**

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução dos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

Mapa da Leitura no Brasil, 2016. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+leitura+no+brasil+\(2016\)+referencia&rlz=1C1AVFC_enBR806BR806&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewjB47v3v8PeAhUIx5AKHcE3ApkQsAR6BAGFEAE](https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+leitura+no+brasil+(2016)+referencia&rlz=1C1AVFC_enBR806BR806&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewjB47v3v8PeAhUIx5AKHcE3ApkQsAR6BAGFEAE)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Adriane Blum. **Uma proposta de letramento no Ensino Fundamental:**

Reflexões sobre algumas práticas. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10-4.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTOS, M. F. S. CRUZ, F. M. L. BELÉM, R. **Adolescentes podem ser alunos ideais?**

Educação em Revista|Belo Horizonte|v.30|n.03|p.173-193| Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais: Centro de Alfabetização- Leitura e Escrita, 2004.

SOARES, Magda Becker. MACIEL, Francisca. **Alfabetização / Organização. : tab. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1)** Brasília : MEC/Inep/ Comped, 2000. P.173)

_____. **O que é letramento. Diário do grande ABC .**Diário na escola: Santo André, 2003.

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

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

LEITE, Glória Maria Miranda de Freitas Ramalho²
Cultura Inglesa
gloria.miranda.defreitas@hotmail.com

DOURADO, Maura Regina
Universidade Federal da Paraíba³
maura.dourado@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é propor estratégias de ensino de língua inglesa para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), como uma forma de incluí-los na sociedade. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conceituar o TDAH; descrever como funciona o cérebro de pessoas com esse transtorno; identificar as dificuldades encontradas por duas professoras de uma escola de idiomas, que têm alunos com TDAH em sala de aula de língua inglesa. A metodologia utilizada foi a de análise interativista e de base antropológica, envolvendo duas professoras (professora A e B) de língua inglesa e dois alunos (aluno X e Y) diagnosticados com TDAH. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada de idiomas na cidade de João Pessoa – PB, no período de agosto a setembro do ano de 2016. Para a coleta de dados foram realizadas: i) observações de aulas nas turmas das professoras; ii) um (01) questionário acerca de seu perfil profissional e as dificuldades que encontram em sala com os alunos com TDAH, iii) dois (02) questionários de diagnóstico do transtorno que elas responderam sobre os alunos de acordo com a realidade vivenciada em sala de aula. Através dos dados obtidos foi possível traçar estratégias de ensino capazes de auxiliar professores no ensino de alunos com o transtorno, tornando assim, o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa mais acessível para alunos com TDAH.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estratégias de ensino. Língua inglesa. TDAH.

INTRODUÇÃO

Atualmente é cada vez mais comum as escolas receberem alunos com alguma necessidade educacional especial, por isso, a temática da inclusão está tão em evidência. O princípio da educação inclusiva é acolher todas as pessoas, sejam elas deficientes físicas, aquelas que têm Altas Habilidades, as pessoas com transtornos mentais ou neurológicos que acarretam dificuldades de aprendizagem.

² Autora do artigo. Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de língua inglesa.

³ Orientadora. Doutora em Língua Inglesa. Professora da Universidade Federal da Paraíba.

A nossa legislação contempla a educação inclusiva, como podemos perceber na lei número 13.146 de 06 de julho de 2015, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é, de acordo com seu parágrafo primeiro, destinada a assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais à pessoa com deficiência visando à sua inclusão social (BRASIL, 2015).

O papel da escola é receber o aluno, mas o questionamento que fazemos é: a escola está de fato preparada para receber o aluno com necessidade educacional especial? A equipe de forma geral saberá lidar com esse aluno? Inclusão não é só adaptar banheiros e ter rampas de acesso, é acima de tudo, acolher o aluno e ter um plano pedagógico que atenda às suas reais necessidades.

De acordo com Paulon (2005) um obstáculo para a inclusão educacional é não reconhecer as possibilidades do aluno. Nesse sentido, o papel do professor é essencial em conhecer o seu aluno, as suas necessidades e se capacitar adequadamente para encontrar metodologias adequadas para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi frente às dificuldades no ensino para alunos com TDAH encontradas por professores de uma escola privada de idiomas da cidade de João Pessoa na Paraíba que a pesquisa surgiu. Esse trabalho é parte de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura plena em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, que objetiva apresentar algumas estratégias de ensino para alunos com TDAH, auxiliando assim os professores, e consequentemente, os alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Em um primeiro momento será brevemente explanado sobre o TDAH, suas características, possíveis causas e tratamento; em seguida, será apresentado como o cérebro aprende uma língua estrangeira, como funciona o cérebro de indivíduos com TDAH, e as dificuldades encontradas pelas professoras participantes da pesquisa no ensino da língua inglesa para alunos com TDAH; por fim, serão listadas algumas estratégias de ensino objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem para alunos com TDAH.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Esse trabalho busca apresentar estratégias de ensino da língua inglesa para alunos com TDAH.

Objetivos Específicos

- Conceituar o TDAH;
- Descrever como funciona o cérebro de pessoas com esse transtorno;
- Identificar as dificuldades encontradas por duas professoras de uma escola de idiomas, que têm alunos com TDAH em sala de aula de língua inglesa;

METODOLOGIA

A metodologia que foi usada para o desenvolvimento do trabalho foi a de análise Interativista e de base Antropológica. De acordo com Cavalcanti (1991), a análise Interativista se utiliza de categorias estabelecidas previamente com o intuito de entender o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa de base Antropológica toma como base as técnicas de investigação da Antropologia, como por exemplo, a Etnográfica, em que o pesquisador vai à campo para colher os dados da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de causas genéticas que possui três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental (SILVA, 2014). De acordo com DuPaul e Stoner (2014), as potenciais contribuições para a ocorrência do TDAH são fatores neurobiológicos, influência hereditária e influências do ambiente.

Já o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM⁴ define o TDAH como um problema de saúde mental, considerado como um distúrbio bidimensional, que envolve a atenção e a hiperatividade/impulsividade (BENCZICK, 2000). Um indivíduo com TDAH pode apresentar inquietação, agitação, distração, impaciência, e por causa dessas características são muitas vezes rotuladas de indisciplinadas e rebeldes.

Existem três subtipos de TDAH: TDAH com condição combinada, em que o indivíduo é diagnosticado com déficit de atenção e hiperatividade, mas não apresenta características

⁴ O DSM é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association – APA*). Existem cinco revisões do DSM desde a sua primeira publicação em 1952, e a última versão foi publicada em maio de 2013 - O DSM V.

predominantes de nenhum desses; o TDAH com predominância de desatenção, o indivíduo apresenta dificuldades em prestar atenção, é negligente, esquecido e distraído; e TDAH com predominância hiperativa-impulsiva, ou seja, o indivíduo apresenta inquietação, agitação e comportamento impulsivo (DUPAUL e STONER, 2014). De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA 66% das crianças apresentam o tipo combinado, 26% o tipo desatento e 8% o tipo hiperativo. Já os adultos, 62% apresentam o tipo combinado, 31% o desatento e 7% o hiperativo.

Além desses três subtipos acima descritos, o TDAH geralmente vem acompanhado de comorbidades, ou seja, de outros distúrbios. De acordo com Costa (2016), as comorbidades são identificadas em 90% dos casos. Os mais frequentes são: Transtorno Opositor-Desafiador – TOD (39 a 61%); Transtorno de Conduta – TC (10 a 13%); Transtorno de Ansiedade – TA (25 a 34%); e Transtornos Depressivos (9 a 23%).

Nesse contexto, algumas características comportamentais podem surgir, como: problemas para manter a atenção; baixo desempenho em testes; habilidades de estudos deficitárias; desorganização de cadernos e atividades escritas; pode apresentar impulsividade de formas diversas, como por exemplo, falar quando não é chamado, conversar com colegas de sala em horas inapropriadas; tem alto grau de atividade física, como por exemplo, saem dos seus lugares sem permissão; brincam com objetos que deveriam ser utilizados para estudar (lápiz e borracha); batidas repetitivas de pés e mãos, e inquietação na cadeira; podem ter problemas de agressão, como desafiar ou não cumprir ordens e comandos, não conseguem controlar o temperamento, e hostilidade verbal; além disso, podem apresentar ansiedade e depressão (SILVA, 2014).

De acordo com alguns estudiosos, como DuPaul (2014), não há uma causa aparente para a ocorrência do TDAH, mas algumas potenciais contribuições são fatores neurobiológicos (danos estruturais no cérebro,) influência hereditária e influências do ambiente. O tratamento por sua vez, objetiva a reorganização do comportamento do indivíduo com TDAH, através da Psicoterapia com Psicólogos. Além disso, o tratamento pode demandar medicação⁵, que tem por objetivo estimular e potencializar o funcionamento do cérebro. O medicamento age diretamente no neurotransmissor dopamina, reduzindo os sintomas de distração e hiperatividade (FREITAS, 2017).

Com o que foi visto, podemos perceber que as características de desatenção e/ou hiperatividade acarretam determinados comportamentos no indivíduo com TDAH, que

⁵ A Ritalina é um dos medicamentos utilizados no tratamento do TDAH.

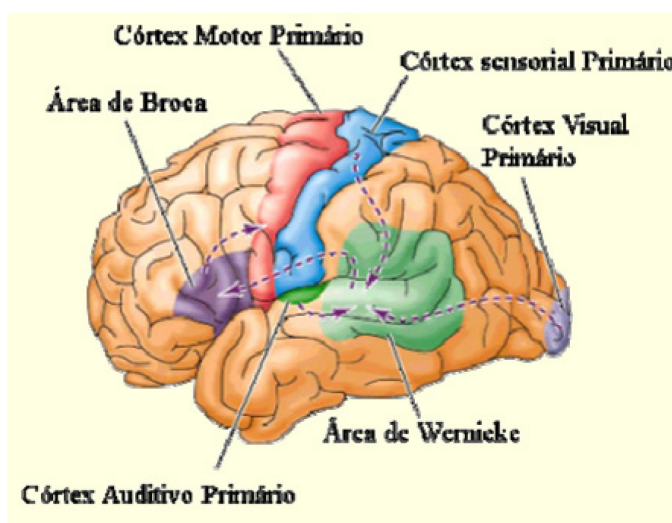
culminam por afetar a sua aprendizagem. Muitas vezes o professor tem dificuldade em perceber tais peculiaridades em seus alunos, e tal fato complica o andamento das aulas: o professor tende a julgar erroneamente o aluno de bagunceiro, mal-educado, preguiçoso, e por sua vez, o aluno tende a ficar cada vez mais desestimulado. O professor precisa, então, estar atento aos seus alunos e traçar um plano de ação objetivando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

COMO O CÉREBRO APRENDE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A linguagem é uma complexa habilidade cognitiva, e de acordo com O'Malley (1990), aprender uma língua estrangeira envolve um processo cognitivo que pode ser descrito através da teoria cognitiva. Para o autor, para que uma teoria de aquisição de uma segunda língua seja bem-sucedida, precisa ser capaz de descrever como o conhecimento sobre a língua é armazenado na memória, e como resulta na sua compreensão e produção.

Falando a partir da área de ensino-aprendizagem de segundas línguas, Saville-Troike (2006) destaca que, se acreditava que apenas as áreas de Broca e de Wernicke eram responsáveis pela função da linguagem. A área de Broca sendo responsável pela habilidade da fala, visto que uma lesão nessa área causava perda na capacidade de falar. A área de Wernicke, localizada próxima ao córtex cerebral, sendo responsável pelo processamento dos sons que os indivíduos ouvem, parte central para o processamento da linguagem. A imagem que segue ilustra a localização no cérebro da área de Broca e de Wernicke.

Imagem 1 - Área de Broca e Wernicke



Fonte: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1706>

Todavia, Saville-Troike (*op. cit.*) destaca que pesquisas posteriores mostram que outras áreas do cérebro estão envolvidas no processo da linguagem, mas que estudiosos da linguística defendem que esse processo está concentrado no hemisfério esquerdo do cérebro⁶. Ainda de acordo com o autor, a aquisição de uma segunda língua envolve processamento de informação (*InformationProcessing – IP*), o que acontece quando o indivíduo está aprendendo qualquer outro conhecimento, como por exemplo, aprender a dirigir um carro ou matemática.

A abordagem do processamento de informação está preocupada em explicar o processo mental envolvido na aprendizagem e no uso da língua. Para tanto, envolve: complexas habilidades cognitivas; processamento controlado das informações, o que demanda bastante atenção por parte do aprendente; o desenvolvimento do processamento controlado para o automático; e a reestruturação e reorganização das representações mentais.

Sabemos que indivíduos com TDAH possuem processos e domínios cognitivos prejudicados, dificuldades de autocontrole e autorregulação (COSTA, 2016) e problemas de desatenção (VALDÉS, 2010; SILVA, 2014). Esses fatores acabam por prejudicar na aprendizagem do aluno, e, conseqüentemente, na aquisição de uma segunda língua. Aliada à essas características que indivíduos com TDAH apresentam, foram listadas pelas duas professoras participantes da pesquisa algumas dificuldades encontradas para o ensino.

Em síntese, a partir da análise das observações de aulas, questionários respondidos pelas professoras e informações sobre os alunos⁷, as dificuldades encontradas pela primeira professora foram: o número elevado de faltas no decorrer do semestre; pouca interação do aluno com os colegas de sala⁸; a dificuldade de contato com os responsáveis para tentar resolver as dificuldades do aluno; falta de livro no início do semestre, e conseqüentemente a não realização das atividades; dificuldade na resolução de atividades de *writing* (escrita) e a questão da desatenção do aluno, que ficava, na maioria das vezes, alheio ao que estava acontecendo ao seu redor.

⁶O cérebro é dividido em dois hemisférios, o direito e o esquerdo. O hemisfério direito é responsável pelas funções intelectuais, como por exemplo, escrita e raciocínio lógico; o hemisfério esquerdo por sua vez, é responsável por funções sensitivas, como intuição, emoção e criatividade. Apesar de haver determinadas atividades que sejam específicas de um dos hemisférios, como a fala que está localizada no hemisfério esquerdo, muitas tarefas são resultado do trabalho conjunto entre os dois hemisférios.

⁷ As professoras responderam duas tabelas diagnósticas do TDAH e um questionário relacionado às suas vivências em sala de aula (Anexo).

⁸ Indivíduos com TDAH são incompreendidos rejeitados por não se adequarem aos padrões da sociedade por causa das suas características peculiares (VALDÉS, 2010).

As dificuldades listadas pela segunda professora estavam relacionadas à dificuldade de fala do aluno⁹; a não realização das tarefas de casa; fazer perguntas direcionadas, pois ele ficava nervoso e piorava ainda mais seu problema de fala; e os momentos de desatenção que ele tinha durante a aula, pois parecia que ele “desligava” por alguns momentos e depois voltava a atenção para a aula; prestava atenção à detalhes alheios à sala de aula, como por exemplo, barulho de pessoas no corredor, ou buzina de carro na rua; costume de brincar com os materiais escolares (lápiz e borracha)¹⁰;

Uma vez identificadas as dificuldades que as duas professoras enfrentaram em sala de aula de língua inglesa, será possível sugerir algumas estratégias de ensino para alunos com TDAH, e é sobre esse tema que o próximo tópico abordará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabendo que alunos com TDAH apresentam um funcionamento do cérebro diferenciado, o que conseqüentemente afeta a sua cognição, ou seja, o seu processo de aprendizagem. Dificuldade em cumprir as tarefas, lapsos de atenção, erros frequentes, movimentação excessiva e impulsividade são algumas das características de alunos com TDAH. De acordo com Brock (2010), os professores não deveriam focar apenas nos sintomas do transtorno, mas principalmente, pensar em intervenções para que os alunos atinjam o comportamento desejado. Pensando nisso, serão listadas algumas estratégias das quais o professor pode fazer uso objetivando a aprendizagem de alunos com o transtorno, de acordo com Relvas (2015), Brock (2010) e Delaney (2016).

- *Duração da atividade*: as atividades precisam ser breves. Caso tenha um projeto longo, ele deve ser dividido em partes, e pode ser útil dar ao aluno intervalos durante longos períodos de aula;

- *Grau de dificuldade da atividade*: o professor deve pensar em atividades que sejam adequadas ao nível cognitivo do aluno, para que assim, ele não se sinta frustrado ou atédismotivado em fazer a atividade. O professor pode começar com tarefas mais simples e

⁹Além das características de desatenção, hiperatividade e impulsividade, os indivíduos com TDAH também podem ter comprometimento preceptor-motor, déficit de coordenação e distúrbios da audição e da fala. (VALDÉS, 2010).

¹⁰ Indivíduos com TDAH brincam com objetos que deveriam ser utilizados na elaboração das atividades (SILVA, 2014).

depois ir avançando para tarefas mais difíceis à medida que a sua confiança vai sendo construída. Como já mencionado por Saville-Troike (2006), a aprendizagem de uma segunda língua envolve a capacidade mental de controlar o processamento das informações que recebemos em um primeiro momento para compreender o vocabulário e estruturas sintáticas, para depois, esse processamento ser automático, quando o aluno é capaz de entender conteúdos mais complexos. Como aluno com TDAH fica entediado muito rápido, o professor pode aproveitar os momentos em que ele está mais alerta e fazer atividades que envolvam a sua atenção, como por exemplo, em uma atividade de *writing*, o professor pode pedir que o aluno reescreva um novo final para uma determinada história. No caso de uma atividade de *speaking*, pedir para que o aluno narre um novo final;

- *Atividades dirigidas pelo professor*: o desempenho do aluno pode melhorar quando o professor tem atenção direcionada ao aluno e quando dirige instruções claras e objetivas para ele. É importante que se diga, que o professor não deixaria de lado os outros alunos da sala e focar a sua atenção no aluno com TDAH, mas ajudá-lo em uma atividade que ele não está obtendo sucesso, enquanto os outros alunos estão também respondendo a atividade. Essa estratégia pode ser utilizada em uma atividade de *Reading*. Essa é uma habilidade que requer mais atenção dos alunos, o que acaba sendo um desafio para alunos com TDAH;

- *Tutoria*: para o aluno com TDAH ter suporte escolar/acadêmico é positivo. E de acordo com Brock (2010), é recomendado que a pessoa que preste esse serviço, seja até um colega de sala, seja do mesmo sexo e que tenha habilidades mais elevadas em relação ao aluno;

- *Inovação*: o professor pode fazer uso de novidades (cores, formas e texturas) em sala de aula para chamar a atenção do aluno com TDAH, mudar o tom de voz também pode ajudar quando quiser chamar atenção para determinado conteúdo;

- *Lembretes e pistas*: como a desatenção é uma forte característica do TDAH, o professor deve esclarecer sempre que possível as regras da sala de aula. Lembretes e pistas poderiam ser espalhados pela sala para que o aluno sempre tenha a chance de lembrar;

- *Direito de escolha*: quando o aluno tem oportunidade de escolher a atividade que vai fazer, isso pode melhorar o comportamento do aluno durante a atividade, bem como, fazer com que o aluno finalize as atividades solicitadas;

- *Movimento físico*: o professor pode fazer uso de tarefas cinestésicas, que envolvam mexer com o corpo. O exercício físico estimula a produção de neurônios, e conseqüentemente, deixa o cérebro mais alerta. O professor pode fazer atividades que envolvem mudar de assento [*“alternating seat-work activities”*], ou então, apenas pedir para que o aluno pegue algum material na secretaria da escola. O simples fato de o aluno se movimentar ajuda;

- *Afastar distrações*: colocar o aluno sentado próximo ao professor e longe de janelas e portas pode reduzir a distração;

- *Planejamento prévio*: é importante que o professor tenha conhecimento dos sintomas primários do TDAH, pois assim, poderá antecipar situações problema e levar para sala de aula atividades que estejam adequadas para o aluno solucionar;

- *Adaptação da avaliação*: alguns indivíduos com TDAH apresentam um atraso cognitivo. Sabemos que as escolas precisam mensurar o conhecimento dos alunos por meio de avaliações, ou seja, as provas. É importante que o professor saiba das necessidades do seu aluno e faça uma avaliação condizente com as suas capacidades.

Em suma, para que a aprendizagem dos alunos com TDAH seja efetiva no cotidiano da sala de aula, ele precisa ser motivado e ajudado a fazer aquilo que o professor solicita, e não ser punido por fazer aquilo que o professor não quer que ele faça. As estratégias listadas podem ser um meio para atingir esse objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado esclareceu sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, as características comportamentais de indivíduos com o transtorno, as possíveis causas e tratamento. Tratou também de como o cérebro aprende uma língua estrangeira, e em contrapartida, foi mostrado como o cérebro de uma pessoa com TDAH

funciona, para podermos entender as implicações para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos com TDAH.

Foram abordadas algumas dificuldades enfrentadas por duas professoras de uma escola privada de idiomas da cidade de João Pessoa no ensino da língua inglesa para dois alunos diagnosticados com TDAH. Frente à essas dificuldades, e com o auxílio da literatura sobre o assunto, foram traçadas algumas estratégias de ensino, que podem ser utilizadas por professores de uma forma geral, que objetivam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com TDAH.

É importante que seja dito que dificuldades sempre existirão, contudo, o papel do professor é conhecer o seu aluno e as suas especificidades para que seja possível encontrar metodologias alternativas que sejam capazes de sanar as suas necessidades, e esse trabalho é uma ferramenta que os professores podem fazer uso, quando o assunto em questão for o ensino para alunos com TDAH.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 09 de abril de 2019.

BROCK, Stephen E. **ADHD: Classroom Interventions**. California State University, Sacramento, 2010. Disponível em: <<http://www.miottawa.org/health/cmh/pdf/brains/Attention%20and%20Executive%20Function/ADHD%20Resources/ADHD%20Classroom%20Interventions.pdf>>. Acesso em 08 de abril de 2019.

CAVALCANTI, Marilda C. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, 1991.

COSTA, Danielle de Souza. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Características Neuropsicológicas**. IN: METRING, Roberte. Neuropsicopedagogia e aprendizagem / Roberte Metring, Simaia Sampaio (org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DELANEY, Marie. **Special Educational Needs**. Oxford University Press, 2016.

DUPAUL, George J.; STONER Gary. **ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies**. Third Edition. The Guilford Press, 2014.

FFREITAS, Glória Maria Miranda de. **Estratégias de ensino da língua inglesa para alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade** / Glória Maria Miranda de Freitas. - João Pessoa, 2017.

O'MALLEY, J. Michael. **Learning Strategies in second language acquisition** / J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot. Cambridge University Press, 1990.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva** / Marta Pires Relvas - 6 ed. - Rio de Janeiro: Walk, 2015.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition**. University of Arizona. Cambridge University Press, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4. Ed. São Paulo: Globo, 2014.

VALDÉS, María Teresa Moreno. **Qualidade de vida e TDAH. IN: Qualidade de vida na infância e na adolescência: orientações para pediatras e profissionais da saúde mental** / Francisco B. Assumpção Jr., Evelyn Kucznski e cols. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXO

Modelo 1: Questionário para diagnóstico do TDAH

	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações				

5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado				
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros)				
8. Distrai-se com estímulos externos				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado				
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”				
15. Fala em excesso				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez				
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.)				

Fonte: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>

MODELO 2: QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DO TDAH

	Nunca	Raramente	Algumas Veze	Frequentemente	Muito Frequentemente
PARTE A					

1. Com que frequência seu aluno(a) comete erros por falta de atenção quando tem de trabalhar num projeto chato ou difícil?					
2. Com que frequência seu aluno(a) tem dificuldade para manter a atenção quando está fazendo um trabalho chato ou repetitivo?					
3. Com que frequência seu aluno(a) tem dificuldade para se concentrar no que as pessoas dizem, mesmo quando elas estão falando diretamente com ele(a)?					
4. Com que frequência seu aluno(a) deixa um projeto pela metade depois de já ter feito as partes mais difíceis?					
5. Com que frequência seu aluno(a) tem dificuldade para fazer um trabalho que exige organização?					
6. Quando seu aluno(a) precisa fazer algo que exige muita concentração, com que frequência ele(a) evita ou adia o início?					
7. Com que frequência seu aluno(a) coloca as coisas fora do lugar ou tem dificuldade de encontrar as coisas em casa ou no trabalho?					
8. Com que frequência seu					

aluno(a) se distrai com atividades ou barulho a sua volta?					
9. Com que frequência seu aluno(a) tem dificuldade para lembrar de compromissos ou obrigações?					
PARTE B					
1. Com que frequência seu aluno(a) fica se mexendo na cadeira ou balançando as mãos ou os pés quando precisa ficar sentado(a) por muito tempo?					
2. Com que frequência seu aluno(a) se levanta da cadeira em reuniões ou em outras situações onde deveria ficar sentado(a)?					
3. Com que frequência seu aluno(a) se sente inquieto(a) ou agitado(a)?					
4. Com que frequência seu aluno(a) tem dificuldade para sossegar e relaxar quando tem tempo livre?					
5. Com que frequência seu aluno(a) se sente ativo(a) demais e necessitando fazer coisas, como se estivesse “com um motor ligado”?					
6. Com que frequência seu aluno(a) se pega falando demais em situações sociais?					

7. Quando seu aluno(a) está conversando, com que frequência ele termina as frases das pessoas antes delas?					
8. Com que frequência seu aluno(a) tem dificuldade para esperar nas situações onde cada um tem a sua vez?					
9. Com que frequência seu aluno(a) interrompe os outros alunos quando eles estão ocupados?					

Fonte: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/diagnostico-adultos.html>

QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SALA DE AULA COM ALUNO TDAH

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo de experiência em sala de aula como professora de língua inglesa?
3. Relate sua experiência com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH.
4. Que características esse aluno apresentava?
5. Quais foram as maiores dificuldades encontradas em sala de aula e como lidou com elas?
6. Você utilizou alguma estratégia em sala de aula para o ensino da língua inglesa para alunos com TDAH? Qual?
7. De acordo com a realidade da sala de aula, o que você fez que deu e não deu certo? O que você faria diferente?

DISCURSO PLANEJADO E NÃO PLANEJADO E A POSTURA NA LINGUAGEM *ONLINE*

Neusilena de Brito Costa¹¹

Jôse Pessoa de Lima

Janaíne Freitas de Medeiros

RESUMO

No presente trabalho objetivamos fazer um estudo comparativo entre as concepções de discurso não-planejado, que não tem premeditação e preparo da organização, o discurso planejado que é pensado e organizado antes de ser produzido e a postura da linguagem *online*, já que esta tem sido ressignificada a partir de recentes estudos inerentes aos enunciados próprios de um produtor de texto diferenciado e com novas nuances de letramento no mundo digital através de exemplo desenvolvido com alunos da modalidade de ensino educação de jovens e adultos durante todo o ano letivo e dirimindo-os da correção gramatical, ortográfica e sintática exigida pelo ensino tradicional analógico para obtenção da confirmação de postura compatível com discurso e sucesso na comunicação em *chat* de rede social tal qual se faz na comunicação em outros contextos de uso da língua. O estudo pauta-se em Kato (1983), Ochs (1979) e Givon (1979) que dissertam sobre os tipos de discurso e Barton (2015) sobre a postura na linguagem *online* e suas implicações na seleção e uso. Trata-se, nesse sentido de um relato de experiência *online* na qual há escrita e reescrita de termos de acordo com o contexto de escrita intuitiva *a priori* pelos discentes para possível estudo linguístico buscando o desenvolvimento de habilidade escritora a partir de seleção orientada de estruturas.

Palavras-chaves: Discurso relativamente não planejado. Postura. Linguagem online.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante de estudos realizados ao longo da disciplina Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita ministrada pela professora Dra. Laurênia Souto Sales, que nos possibilitou vislumbrar o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e possível intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, visando à melhoria dos conhecimentos linguísticos discentes. Para tanto, foram escolhidos discursos utilizados *online* por estudantes do ciclo IV da modalidade Educação de Jovens e Adultos – Eja, de uma escola da rede municipal de ensino localizada no município de João Pessoa-PB.

¹¹Licenciada em Letras Língua Portuguesa (UFPB). Professora de língua Portuguesa efetiva como servidora efetiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Mestranda do PROFLETRAS – Campus IV UFPB. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/6959623712579467>

Após a escolha houve o estudo comparativo entre o que Ochs (1979) denominou de discurso relativamente planejado e não planejado e a questão de postura dissertada por Barton (2015) no uso do discurso *online*.

Esse estudo tem por objetivo discutir ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no cotidiano escolar já que o mesmo não é fácil e se constitui em motivo de preocupação para nós professores desse componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, mais ainda na modalidade Eja, pois tanto nossos colegas professores de outras disciplinas como os próprios estudantes ainda entendem que o papel do professor de Língua Portuguesa é ensinar a falar e escrever corretamente, obedecendo à norma padrão da gramática, mas não levam em consideração em sua maioria a possibilidade de adequação de linguagem ao suporte, ao interlocutor, ao contexto de uso da língua especialmente hoje quando temos o ciberespaço¹² como ambiente de constante interação.

Neste novo espaço discursivo, que é o ciberespaço, os usuários passaram a interagir por meio da linguagem *online*. Conforme afirma Bisognin (2009) *suportes especiais pedem escritas especiais*. E foi justamente o que ocorreu com a escrita produzida no meio digital o que introduziu também uma nova postura para essa produção. As condições de produção, o próprio espaço e a temporalidade diferenciada por esse espaço influenciaram no aparecimento da linguagem *online*, que se popularizou com “a expansão da comunicação nas comunidades virtuais e redes sociais da Internet” (DIAS, 2008, p.15).

A compreensão desse fenômeno contrasta muitas vezes, com a da escola que é marcada por uma visão formalista do ensino da língua e ignora qualquer variante que não seja a padrão, as situações de usos (se *online*/virtual ou presencial/analógica/manuscrita) e de cognição e o falante. No caso desse estudo, os discentes da turma do ciclo IV (correspondentes à 8º e 9º anos finais do fundamental II), ou seja, desenvolvem a partir de uso de rede de interação social e *chat* no facebook estratégias que rompem com a depreciação da linguagem própria desta faixa etária, marcada pela oralidade e, muitas vezes, pelo contato em sua maioria com a variante do português *online*, para muitos estudiosos também conhecido como internetês.

Tomemos como primordiais os estudos em relação ao incremento e uso do discurso que partem, desde seus primeiros teóricos, da distinção entre o que o produtor admite nas próprias utilizações ou se este depende exclusivamente do que apreende de regra ou norma da língua para executar sua produção. Tal diferenciação pode apropriar-se dos estudos sobre

¹²Chartier (1994, p. 100-101) considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos.

língua de Stalin (1969, apud Vogt, p.82) em que esta seria um “sistema estável e imutável de formas linguísticas normativamente idênticas que a consciência individual encontra já elaborado e que lhe é apresentado como indiscutível.”

Saussure (2006, p. 24) em sua visão estruturalista define a língua como “atividade linguística que obedece ao sistema social da língua diante do qual o indivíduo é passivo” e Hymes (1995) sugere a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo - a competência comunicativa - de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. Na linguagem *online* não é diferente. Estamos diante de um discurso com velocidade próxima a linguagem oral, mas com necessidade constante de adequação ao contexto linguístico vigente na norma padrão¹³ o que para Marcuschi (1998) *trata-se de uma escrita em busca de seu cânon, se é que isso ainda pode acontecer.*

A postura aparece como um nome muito útil em linguística e reúne extensa variedade de trabalhos que procuram compreender como significados dos enunciados são expressos e como falantes (ou escritores) se dirigem ao seu público. É o que Bakhtin (1997) já mencionava quando de seu estudo, há a concepção que a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O treinar, o estudar e o usar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para ordenar suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é articulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico; caso contrário, ele não será compreendido. Ação obrigatoriamente já executada pelos escreventes *online* em especial em redes sociais nas quais têm que se relacionar, através da escrita com pessoas de diversos níveis socioculturais, intelectuais e cognitivos. Barton (2015) vê então a postura como um conceito central que enquadra nossa compreensão de como as opiniões são expressas na mídia *online* e reitera sua a riqueza em ambientes de mídias sociais. Por esse motivo, o relato exemplificado de usos coerentes nas situações online específicas descreve o que Ochs (1979) define como *discurso planejado que é pensado e organizado antes de ser produzido* em oposição ao *discurso não-planejado* – cuja *premeditação e preparo da organização* fomenta nosso estudo, curiosidade e discussão.

¹³ Toma-se, nesse caso, a discussão de Faraco (2008) sobre o que se considera norma e Marcuschi (2008) que disserta a respeito da necessidade de um *cânone* linguístico para a linguagem *online*.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 A importância do discurso

A linguagem escrita serve para uma infinidade de objetivos, desde articular teorias (argumentos e predicados) a manifestar consideração, controlar a interação, persuadir, confortar, impressionar, antagonizar, intimidar, etc. e, no caso do nosso estudo, reflete as interações realizadas durante o ano de 2018 entre professora-pesquisadora e alunos do ciclo IV da Educação de Jovens e Adultos - Eja¹⁴ Por isso é necessária a adequação ao contexto de produção e ao interlocutor o que já dissertava Bakhtin como passível de uma atitude responsiva ativa quando:

“o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” Bakhtin (1997 p.290).

Também nesse sentido o estudioso se antecipa no que tange a linguagem utilizada atualmente no mundo virtual que reflete o uso da língua em sua maior parte por imitação da oralidade, mas, e talvez por isso, imprima ao discurso quando dirigido à escola um caráter mais formal. Observemos:

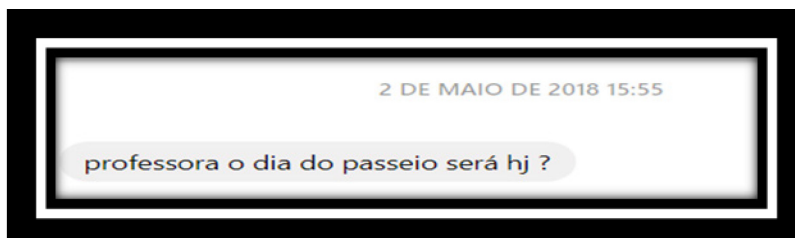


Figura 1-print de 1º diálogo online com aluno X

O aluno X utiliza-se, de acordo com a figura 1 acima, em seu primeiro contato através de sua rede social para comunicar-se com a professora apenas para obter a resposta a um questionamento, mas diferentemente do que costuma fazer os falantes da língua de faixa etária similar utiliza o verbo no tempo futuro do presente do indicativo, o que pressupunha um cuidado com a linguagem utilizada com a professora por ela ser de Língua Portuguesa em oposição à construção no internetês *hj* que indica multiplicidade ou variação confusa de linguagem em virtude do suporte e do interlocutor.

¹⁴ Adotaremos a partir de então apenas a abreviatura para nos referirmos à modalidade de ensino usada na pesquisa.

Na construção a seguir, verifica-se a moderação do discurso a depender do interesse do discente:

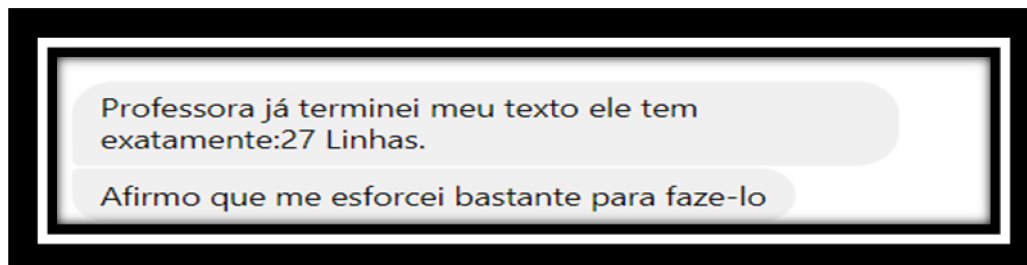


Figura 2- print de diálogo com aluno X acerca de texto avaliativo.

Observa-se nesse caso da figura 2 a exclusão de termos do internetês e a formação de termos como a próclise, extremamente raros no uso em redes sociais para demonstração do uso da norma padrão e coerência com a produção em termo analógico exigida para avaliação em sala de aula corroborando com o olhar investigativo sobre a linguagem online que pode revelar que seus usuários mobilizam conhecimentos sobre a língua materna, inclusive, sobre a norma padrão e suas regras, ao interagirem por meio desse tipo de linguagem, para se adequar ou afirmar-se no contexto da escrita. Ainda sobre o contexto vale observar a próxima figura, também selecionada de *chat* de conversa entre aluno e professora:

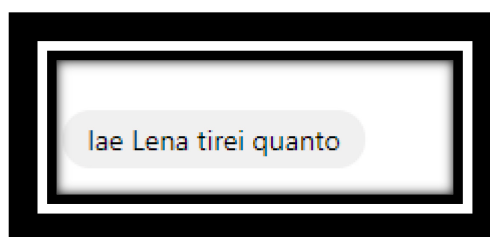


Figura 3- print de diálogo com aluno X acerca de texto avaliativo.

Em contraste ao uso na figura 2, a figura 3 já demonstra despreocupação com o aspecto normativo da língua e apresenta apenas o aspecto questionador (apesar da ausência do ponto de interrogação, mas utilizando termo no internetês *lae* com essa função) sobre a nota do texto avaliativo feito e entregue por meio virtual. Sobre o uso do “internetês” uma das formas de comunicação da linguagem *online*, Rojo (2012) ainda acrescenta que *em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona.*

Em sua obra sobre a natureza da linguagem escrita, Kato (1983) disserta sobre a seleção de vocábulos no que diz respeito ao uso em contextos específicos. Contribuindo, nesse sentido para compreensão dos fenômenos presentes nas figuras acima citadas e comumente expressas nos discursos. Utilizando a caracterização abaixo Kato (apud GIVON e OCHS, 1977), a estudiosa demonstra até que ponto essa seleção é comprovada nos discursos denominados relativamente planejados e relativamente não planejados.

O estágio de desenvolvimento linguístico, segundo Givón(1977)

Discurso relativamente não planejado	Discurso planejado
Dependência contextual	Menor dependência contextual
Uso de estruturas morfossintáticas adquiridas cedo	Mais estruturas adquiridas tardiamente
Uso de repetição lexical	Menor uso de repetição lexical
Menor uso de variação de forma e conteúdo	Maior uso de variação de forma e conteúdo

Figura 4- quadro com base na obra *A natureza da linguagem escrita*.

As estruturas utilizadas pelo discente para obtenção de informações ou para envio de respostas a professora em relação às avaliações solicitadas são muitas vezes formadas por expressões com maior dependência contextual no que tange a correção ortográfica, o uso de tempos verbais, a adequação do termo (não necessariamente um pronome) de tratamento do aluno para com a professora. Isso indica o que Givón (1977 - 1979), na figura acima denomina de discurso não planejado, pois o autor do texto se vê obrigado a utilizar determinadas estruturas que comumente não as utilizaria em ambiente de conversação/interação *online*.

2.2 A postura e o discurso relativamente não planejado

Dias (2008) afirma que a escrita na internet passou a existir, num primeiro momento, como um “modo de otimização dos caracteres digitais”. Num segundo momento, ocorreu uma “apropriação social de um fenômeno técnico”, ou seja, o uso que se fazia da linguagem por meio de computadores se restringia aos programadores e especialistas em informática que realizavam a *codificação matemática da língua com a linguagem de programação*. Com o passar do tempo, as pessoas começaram a se apropriar desta linguagem técnica e dos recursos

que ela oferecia, dando origem à linguagem *online*. Entretanto, a autora afirma que, ao tomar para si esse fenômeno técnico, os sujeitos acabaram por *subverter o sistema representável, tanto da linguagem da máquina quanto da linguagem normativa das gramáticas da língua, criando um modo outro de escrita de caracteres gráficos específicos*. Esse novo modo de funcionamento da língua é que fez surgir a linguagem online, como a conhecemos hoje, que é aquela utilizada nas relações de interação mediadas pelo uso de notebook e dispositivos móveis. A escritura da internet é marcada por características e estratégias linguísticas peculiares e Barton (2015, p.49) discute ainda se *a postura de um falante pode ser compreendida se olharmos características linguísticas específicas, tais como a escolha de verbos e estruturas de sentenças*, e se as mesmas servem para que a análise linguística chegue a compreensão dos significados dos enunciados de acordo com a referência feita por falantes ou escritores à seu público. É o que se denomina *atos de posicionamento* que assim como o discurso relativamente não planejado deve ser considerado como uma prática localizada, a ser entendida no contexto de comunicação.

Para produzir um texto *online* o escritor utiliza recursos de postura – no caso dos textos do aluno X, utilizados em forma de *print* para demonstração do estudo há a demonstração de posicionamento ao utilizar-se de incrementos linguísticos (verbos em conjugações específicas e linguagem polidamente dicionarizada), mas também há a expressão de identidade ainda em conflito com faixa etária e uso da norma padrão. Vejamos esse excerto:

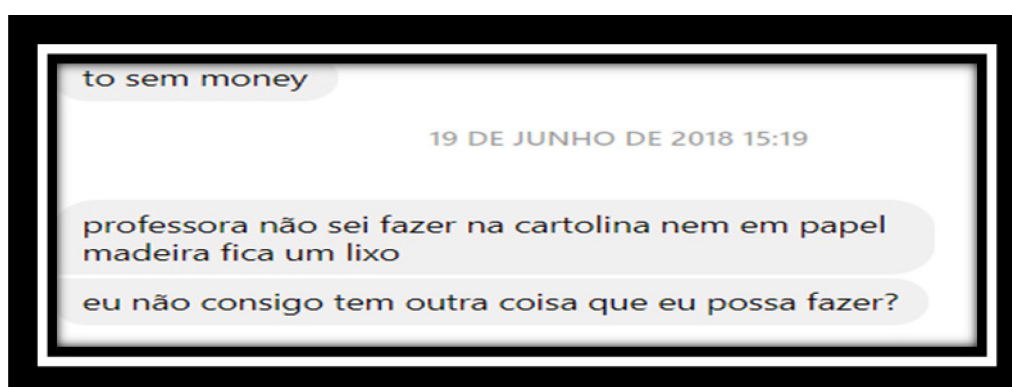


Figura 5 - print de conversa online com aluno X.

A análise prévia do excerto de uma conversa *online* sobre sua dificuldade em produzir um trabalho, mostra que o aluno utiliza intuitivamente uma prática multilíngue¹⁵ já comum nesse espaço e que corrobora com a criatividade usada na interação social na internet e a alternância de códigos em mensagens instantâneas, mas ainda contradiz-se com o léxico utilizado na maior parte do diálogo em relação ao uso da norma padrão na locução verbal “possa fazer”, cuja correção normativa é extremamente presente.

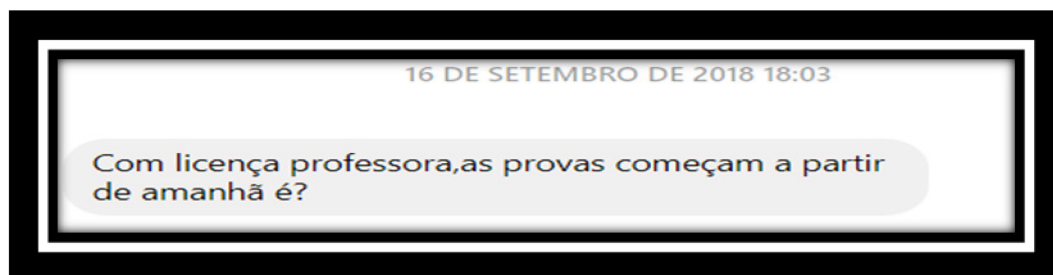


Figura 6 - print de conversa online com aluno X.

A relação hierárquica se faz bastante presente no uso da expressão “Com licença” e a correção gramatical quase impecável no que diz respeito às estruturas da gramática normativa vigente reforçam a postura de correção do registro escrito para comunicação com a professora no decorrer do ano letivo, sendo moldado por ideologias linguísticas padrão e aproximando-se cada vez mais do que Ochs (1977) afirma estar no menor uso possível de variação de forma e conteúdo para se adequar ao contexto próximo ao escrito exigido, próprio do discurso relativamente planejado.

Ainda em fase de produção por estar nos últimos anos do ensino fundamental II e contrapondo constantemente a escrita analógica com a digital, levando, nesse caso a flexibilização de construções lexicais, semânticas e sintáticas com as quais os diversos letramentos atualmente fazem contato, o aluno X quando ao estabelecer contato com a professora mais uma vez:

¹⁵ O multilinguismo é parte da condição humana, tornando-se um lugar privilegiado para se desvendar a natureza e conseqüências das diferenças, permitindo que se liguem as experiências e práticas individuais com as dimensões das estruturas sociais. Os estudos sobre bi/multilinguismo, conectados com outras importantes áreas de atividades, principalmente com as políticas linguísticas (aprendizagem e ensino), possibilitam uma revisão destas questões como processo social e não apenas como questões técnicas.

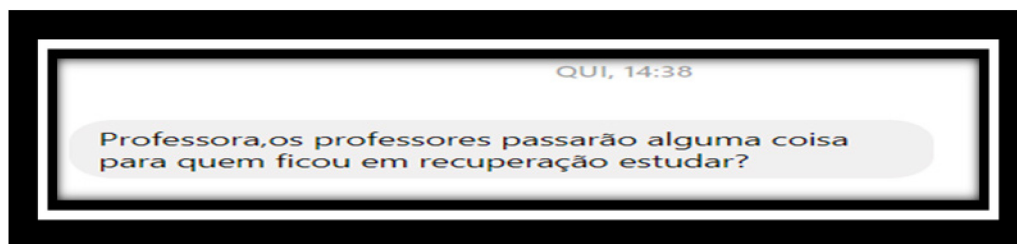


Figura 7 - print de conversa online com aluno X.

O aluno utiliza de maneira coerente à norma padrão escrita todos os termos em seu questionamento, inclusive os sinais de pontuação, antes extremamente confusos na conversação *online*, aproximando agora com aporte teórico e prático das aulas de diversos componentes curriculares, em especial, língua portuguesa da escrita normativa em seu último questionamento à professora e corroborando o que o estudo em tela teve como objetivo primordial - comparar os estudos alusivos aos discursos relativamente não planejados e a recentemente nomeada postura *online* como características próximas e similares da conduta do produtor de texto em diferenciados suportes. A postura *online* faz com que mobilizar conhecimentos linguísticos ao utilizar a linguagem *online* demonstre que o jovem é um leitor e usuário da língua perspicaz fato muitas vezes não perceptível por professores de Língua Portuguesa que ainda temem e abominam o uso da linguagem *online*, pois não compreendem “os mecanismos linguísticos necessários que estão por trás dessa nova forma de escrita” (MERCADO, 2010, p. 92) e este é um dos grandes entraves a ser solucionado em nossas salas de aula para que variantes da mesma língua sejam partícipes de uma educação maior e beneficiem, incluam e produzam cidadão críticos e letrados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma série de questões linguísticas específicas, decorrentes das mídias *online*, podem ser investigadas (como como identidades múltiplas são realizadas por meios textuais, atos linguísticos de tomada de postura, como os usuários *online* falam de seu uso da linguagem, bem como os discursos utilizados em rede) para colaborar com o estudo da língua portuguesa em sala de aula, já que estamos imersos inevitavelmente nessa veloz e mutável cibercultura e precisamos nos apropriar de suas características para melhoria de nosso ensino. Além disso, a aproximação entre professor e aluno necessária para o desenvolvimento de ambos, mas em especial do segundo para seu letramento, não só digital, mas social, perpassa os estudos

linguísticos que afirmam serem coerentes os discursos de meio analógico e assim pretendem fazer com os discursos em ambiente virtual.

A relação entre discurso relativamente planejado ou não desenvolvida na década e 70 e a postura realizada atualmente no ambiente *online* corrobora com a importância dos estudos dos discursos, levando em conta seu suporte, seu gênero, mas, ainda mais, seu produtor, o que se confirma com o relato de produções em rede de interação social demonstrado no estudo em tela.

O trabalho consistiu em análise superficial de excertos *online* a partir de descrições de termos que indicam a postura como pressuposto de produção de texto a fim de compreender como esse processo ocorre em eventos de uso efetivo da língua.

Destaca-se ainda que a análise exposta revela o quanto é possível em ambiente virtual o docente implementar práticas pedagógicas para desenvolver as competências linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas na sua sala de aula, bem como, utilizar-se do letramento digital como parceiro no desenvolvimento da habilidade nata dos discentes de produção textual, tornando-a coerente e crítica, para que além de bons produtores os discentes saibam adequar texto a contexto e suporte de produção, característica essa extremamente necessária nos dias atuais e de grande responsabilidade docente.

Komesu e Tenan (2015) demonstram em seus estudos que

(...) aluno, professor, instituição, sociedade, de forma geral, só têm a ganhar em termos de conhecimento de língua e de relação com o outro, por meio do estudo analítico de diferentes textos, incluídos aqueles que são de interesse do próprio aluno. Não se trata de avaliação apreciativa (ou depreciativa) do que seria “melhor” (ou “pior”) como produção textual escrita, desconsiderando as práticas sociais de linguagem. Trata-se de o professor pensar com o aluno regularidades e diferenças que existem nos modos de enunciação da língua, as quais compõem práticas sociais variadas (KOMESU; TENANI, 2015, p. 26).

A linguagem online como prática vernácula de letramento e de “resistência” (ROJO, 2009) precisa ser abordada e discutida, como parte respeitável da educação linguística de nossos alunos. É essencial “ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108) para fomentar a criticidade social e fazer da linguagem *online* mais uma voz de conhecimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

KATO, M. **No Mundo da Escrita**: Uma Perspectiva Psicolinguística. 7ª ed. São Paulo, Ática, 2003.

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

----- **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**, 15ed. São Paulo: Ctrix, 1989, p. 16, 142, 116.

MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. Disponível em:

<<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/resenha-hipertexto-leonorwerneck.pdf>>.

Acesso em: 07 nov. 2018.

A construção do sentido no texto. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/a%20co%20negocia%C3%A7%C3%A3o/direita.htm> Acesso em 10 de dezembro de 2018.

BIODANÇA E POESIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS

DE MELO, Urandy Alves
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
 urandyuepb@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da biodança e da poesia no ensino-aprendizagem de alunos. São discutidos aspectos da representação desse contexto artístico, principalmente na realidade de proporcionar ao aluno uma aprendizagem que propicia a partir do movimento corporal as práticas ligadas ao seu cotidiano escolar. Este estudo foi realizado através dos pressupostos teóricos de: Carneiro (2012), Cavalcante (2008), Pinto (2014), Soares et al. (2012), Reis (2000) entre outros. Dessa maneira, os resultados propostos nesse estudo, comprovaram um abrandamento na escassez da dança como também uma valorização formal dos poemas, sobretudo na forma de encontros biocêntrico, resgatando o valor da arte biocêntrica e poética no trabalho pedagógico ministrado pelos educadores aos educandos. Conclui-se, nesse sentido a essência dessas categorias artísticas nas dificuldades do ensino-aprendizagem como uma proposta que pode fomentar o movimento do corpo e a leitura de mundo na psicopedagogia entre aluno e professor.

Palavras-chave: Alunos. Biodança. Ensino-aprendizagem. *Poesia. Professor.*

1 INTRODUÇÃO

Biodanza exprime o corpo a decorrer habitualmente com o ritmo da prática. Presentemente delimita-se *biodanza* como o método de incorporação afetuosa, reorganização orgânica e aprendizagem das incumbências que suscitariam da vida. A incorporação afetuosa constata na única restauração entre a impressão, a competência, a tendência e as serventias profundas. A transferência organizada constata na conservação da consonância etimológica, isto é, do equilíbrio dos órgãos.

Para Lima e Toro (2008, P.311):

A Educação Biocêntrica é um caminho efetivo para o auto-conhecimento. É um caminho suave e prazeroso para o crescimento pessoal e o equilíbrio do ser. Com o aumento da percepção, algumas compulsões internas podem ser resolvidas, desenvolvendo uma capacidade de autocontrole, propiciando o florescimento das emoções positivas e superando as emoções prejudiciais.

Ora, para a ênfase dos fomentais universais, não são só interessantes às situações, mas também as situações que flagram as variações oriundas, medianeiro ao estímulo de comoções. Portanto, âmbitos afetuosos proporcionam a personificação das capacidades do sujeito do mesmo modo que âmbitos avessos ou adversos a embaraçarem.

Leitão e Garoupa (2008, p. 8) em suas concepções teóricas discorrem que:

É ao nível biológico, sem a participação da consciência, que se geram as condições necessárias à expressão da nossa essência. Daí a importância das vivências em Biodanza, funcionando como reforço positivo (ecofactor positivo) ao proporcionar a expressão de sensações e emoções, verdadeiras e coerentes (comprometendo todo o corpo), e que serão depois elaboradas pela consciência.

Exclarece o Grupo de Biodanza como um *Biprodutor, um núcleo produtor da prática*. De verdade, o vigor biológico produzido no grupo concebe uma força maior que a adição de cada uma de suas partes. É produzido uma área magnética onde se exprimem comoções, anseios e impressões físicas de influente veemência. (TORO, 1991)

Nessa perspectiva, a Educação Biocêntrica propicia ao discente um aprendizado meditativo-existencial, ou seja, uma prática que, sem desconsiderar a inteligência, persuade-o a um caso profundo com o que está sendo praticado.

Segundo o seu criador, a Biodanza deve ser movida por uma espécie de “vontade de luz” para iluminar a insistente penumbra. Se é possível fazer crescer a parte luminosa e saudável de uma pessoa enferma, a parte escura – os sintomas – tende a desaparecer. Para ele, diante das queixas do aluno de sua depressão e de sua angústia, o professor deve suspender comentários e interpretações, e convidá-lo cordialmente a dançar a vida. (LIMA e TORO, 2008, p.308).

Bailar a vida deslocar-se obviamente tem um domínio desusado de inspirar a mudanças na vida. Com a Biodança é realizável aprender a existir, através dos suprimidos. O estilo da existência deve ter lógica com os estímulos principais da prática. As aptidões possuem como intuito preservar a existência e admitir seu progresso.

Embora, a Biodança atrai a percepção de que a mediação da psicologia comunitária, num sentido espaçoso, é altamente distinta pela intimidade, na qual a sua proibidade emotiva com a força da comunidade que autoriza a estrutura de métodos de diálogo existenciais tanto por ele quanto pelos seus habitantes. A legendária equanimidade é obsoleta em administração ao primórdio moral, que realça atenção como uma ação amena com a verdade.

A Biodanza, criada por Rolando Toro, é delimitada como um método de incorporação humana, de regeneração de órgãos, de ensino afetivo e aprendizado das incumbências existentes. Apropria-se a um método de inspirar experiências incorporadas a partir da música, da ação e de condições de embate em grupo e é um dos alicerço do ensino biocêntrico (TORO, 2005).

Tendo explanado o saber dentro do processo de descomplicação dialógica e existencial, se admoesta também a impulsiona um duelo no relativo à educação psicológica e comunitária. Esta obrigar-se, para além de uma metodologia em quesitos hipotético-

metodológicos, faz-se de modo parcial, suscitando uma anástrofe epistêmica, com a integração da espessura existencial na inerente instrução do (a) acadêmico (a). (PINHO et al, 2009)

O ensino biocêntrico se enlaça no percurso de Rolando Toro, na Biodanza e na origem biocêntrica. Rolando Toro admoesta um ensino baseado na estreia biocêntrica, estabilizando nas regras gerais que preservam os processos arterios e que regressa realizável a seu desenvolvimento, prescrevendo uma forma de apreciar e refletir sobre uma menção vivencial na vida.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a importância da biodança e da poesia no ensino-aprendizagem de alunos.

1.1.2 Objetivos específicos

São discutidos aspectos da representação desse contexto artístico, principalmente na realidade de proporcionar ao aluno uma aprendizagem que propicia a partir do movimento corporal as práticas ligadas ao seu cotidiano escolar.

2 METODOLOGIA

Em relação ao método, a oferta da Biodança é de um sistema existencial, isto é, uma experiência de atuações voltadas para a vida, com o propósito de auto-incorporação e associação com outros em grupo.

O método que tende educar e instruir deve estar tracejado na autodescoberta. Este é um procedimento de aprendizado em experiências integradoras de comoções válidas, na fisionomia dos reforçais inovadores na vinculação entre ofício e conhecimento, no âmbito, amanho de conexões, na mente de interdependência e intimidade amena, na colaboração e no fundamento da gradação, etc. (BOROWSKI e HAGEMANN, 2014)

Este é também um método apenas, exequível se acontecer o entendimento dos principais pedagógicos do ensino biocêntrico e a sua vinculação com o caráter dos educadores e educandos e com a apreciação da formação dos andamentos de educação, relacionando com a compreensão alusiva à instrução geral, humana, censurada, prudente e imprescindível a feição.

Nesta expectativa, a integração do Ensino biocêntrico pode ser opção para o complemento da educação técnica, colaborando na formação do aspecto moral, civil e respeitável. Nessa acepção, as análises feitas neste trabalho tiveram uma fundamentação teórica nas teorias de: Abrantes & Martins (2007), Garcia (2016), Krug (2015) e outros teóricos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo foi realizado através dos pressupostos teóricos de: Carneiro (2012), Cavalcante (2008), Pinto (2014), Soares et al. (2012), Reis (2000) entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como um utensílio para impulsionar a vida das pessoas, a Biodanza se estrutura em um processo que opera com músicas, em equipe, com ação, e incentiva nossos fomentais genéticos, esse conhecimento que a vida coloca um mundo desenvolvido para que elas possam se expressar melhor. Todos estes fomentais estão muito inibidos pelo saber, pela história, pela devoção, pelos obstáculos da vida e pelo ensino que comumente possuímos. O ser indulgente é como um gérmen que se transfixa todo para expandir-se, mas precisa de um âmbito que lhe admitir sua vigor.

Cada um de nós, em particular, é o resultado de milhares ou milhões de encontros entre pares humanos que se reconheceram e, muito provavelmente, se amaram. De cada encontro se originaram outros seres humanos que novamente se encontraram, se amaram e deram continuidade à procriação de outros pares, até chegarem aos nossos pais. Estes, a partir de células vivas provenientes de seus corpos, possibilitaram a formação de nosso corpo vivo. Somos, então, biologicamente, a continuidade, sem interrupção, de fusões e multiplicações celulares, cuja origem se perde na origem da própria vida sobre a Terra. (REVISTA PENSAMENTO BIOCÊNTRICO, 2005, p. 45)

Com todas estas qualidades e propostas, o ensino biocêntrico consegue objetivar os caracteres da instrução humana e preconizada em tais cursos. É a sinceridade de uma tendência transdisciplinar, desabrochando a ficção técnica e clássica ao saber da tecnologia para o desenvolvimento pleno da existência.

Segundo Carvalho e Cárdenas (2007, p. 8):

A metodologia de trabalho da Biodança consiste na utilização conjunta dos elementos e dos recursos, tais como consigna, adequação metodológica ao

tipo específico de grupo, entre outros. Pelos resultados obtidos e categorizados expressos na mudança positiva do autoconceito, ficou claro que a contribuição da Biodança para esse resultado e nas respectivas condições de pesquisa, está na utilização conjunta dos elementos e dos recursos previstos.

O método da Biodança firma-se assim nas experiências momentâneas. Ao sintetizar-se a interferência do neocórtex cerebral entrementes as sessões desenvolvidas pela linguagem corporal, através de músicas, ações e encontros. Esta é a composição que se equivale das experiências fomentadas. Das impressões, intensificando, comoções, sem interferência de deliberação da mente.

5 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA NA VIDA COTIDIANA DE ALUNOS

O Ensino constituir-se e fortalece preponderantemente nas corporações recentes basear-se em um segmento de enquadramento deliberado pelo conhecimento; pretendendo persuadindo o aluno a uma acomodação padronizada.

Além disso, a realização do ensino biocêntrico, conseqüentemente, estabelece uma modificação da existência de modelos e um novo modo de ver o universo. Deve-se ceder o velho modelo antropocêntrico e declarar como alicerce de vida e começo biocêntrico, que respeita a existência como relevância principal e como revelação hierofânica do venerável.

A vivência do valor parte da decisão de alguém do grupo de ir ao centro da roda e mostrar esse valor pró-vida aos participantes. A pessoa do centro fecha os olhos e vai mergulhando em seu interior; cruza os braços em punhos fechados no centro do peito; aos poucos eleva os braços com punhos cerrados, até atingirem a altura da cabeça; em seguida, consciente do valor interior que emerge, abre os braços e as mãos, mostrando o valor ao grupo, de olhos abertos, olho no olho de cada pessoa. Elas, em reconhecimento e respeito, elevam os braços e as mãos unidas de todos, na roda. Ao desafiar é conferida uma postura digna presente, iluminada pela vivência interior. (CAMPOS, 2012, p. 3)

Alguns preceitos morais são contingentes, provisórios e outros gerais e perpétuos. Estes, como a confiança, a devoção, o afeto, a probidade, a estabilidade, o companheirismo, causam a ideia humana ao desenvolvimento ao interno, a princípios filosóficos, a autoafirmação, bem princípios da religião, sociedade e educação, religiosos, os quais são essenciais na formação das capacidades enfrentadas pelo aluno.

É imprescindível realçar que a noção que possuímos legado, porém sim entendido com os que nos cercam, mediante o enaltecimento que realizar-se da nossa atuação e assimilação e

compreensão. A relevância do auto desejo é básico, pois agrega as nossas ações, suscitando nossos intuítos.

O hábito satisfatório da Biodanza decompõe as dimensões motoras, crônicas, apoia um estado de indulgente temperamento, substância o processo imunitário, assim como a auto-estima que estimula o próprio corpo.

Na prática de interdisciplinaridade solicita um treino dialogal e analista, que deve estar atento a circunstâncias dos mandamentos, não realizando a transformação de uma atribuição científica para outra, multiplicando as arestas sobre o pretexto, complexificando uma observação. Esta prática conjectura um treino de discutir, questionar pensamentos e riquezas que mantêm os conhecimentos, reúnem saberes, recitam e incorporam ficções múltiplas da multiplicidade.

O agradecimento da dificuldade da verdade reivindica reformulações nas maneiras de sistema do saber, na maneira de organização do raciocínio e de inquietação real. Ocorre a regra da dificuldade, como um ensaio de acesso dos aspectos holistas, patriarcais e ativos de qualidade.

Possuir como centro o problema da remoção do mal-estar define, precisamente, fixar em primeiro lugar os indivíduos envolvidos no método de instrução e de ensino-aprendizagem. Na experiência, isso retribui aplicação nas habilidades do docente e discente, já que é comum o quadro auto-estima em nível baixo no contexto escolar. (LIMA e TORO 2008)

No campo de ensino é praticado o reconhecimento do auto e baixa-estima entre docentes e discentes. São atributos da alta e baixa-estima: desânimo dúvidas metódicas, premência de reconhecimento e aprovação, sentimento livre, perfeição, inadequação, insegurança, não sendo proficiente de fazer nada.

De acordo com Pinho et al (2009, p.30):

O método complexo supera a noção mecanicista de causa-efeito. A partir dele não se pode contar com a certeza de que os mesmos resultados planejados serão os obtidos. Num contexto comunitário, cuja dinâmica é complexa, o erro pode surgir explicitando a diversidade e ampliando possibilidades de desenvolvimento. A partir desse contato mais profundo e genuíno com a realidade, num processo onde o pensamento e os sentimentos estão intrinsecamente vinculados, é que surgem caminhos e formas de caminhar, implicando uma postura ativa e reflexiva de um sujeito concreto imerso numa realidade concreta e significativa.

No entanto, enquanto sistema de aprendizado, um ensino biocêntrico presume certas ideias que devem alicerçar preceder as elevações do docente em sua comunicação

encantadora, vectora e incorajadora em acepção de apontar um atalho na ação do aluno de vínculo com a vitalidade.

O tema de saída do sistema instrutivo, iluminado na origem biocêntrica, é dedicar as razões que constam a prática do alunado, consentindo a sua transformação. Portanto, o alvo do ensinobiocêntrico é a prática. Reestabelecer o entusiasmo de existir e a sensação de sacralidade da prática é uma ocupação impreterível para exceder a necessidade amorosa do universo atual.

6 POESIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS

A escrita de poesias começou muito cedo no saber do mundo. Em vista disso, um longo tempo sobre a composição e o pensamento de poemas. Em cada investigação e época do conhecimento poemas foram refletidos e utilizados de modo atípico. Esse desfecho, por paradigma que várias pessoas no enredo destinavam a sua responsabilidade, apenas para contribuir assuntos ilustres nesse âmbito da literatura.

Como alicerce na educação da escrita através desta concepção, as poesias não substituirão leituras literárias, porém retribuem no estudo organizado da linguagem.

Este é um assunto que é perspicaz e inspirador ao mesmo tempo, todavia, poesias expressam imensos amores, sentimentos e paixões profundas de singular encanto, bem como de desejos de sexualidade e costumes da sociedade, situações que se evadem das junções cotidianas.

Poucos professores dizem que é difícil trabalhar poesias, porque não entendem como incentivar e introduzir os discentes a inquirição e ao artefato de poemas. Eles confiam que para escrever poemas é necessário que se tenha o dom, todavia é preciso que haja estímulo e conhecimentos poéticos. Professores trabalham poemas com seus alunos, pois é comparável como iniciativa preconcebida e uma das formas mais persuasivas para saber o incremento das inclinações de aptidões do alunado na prudência estética de sua leitura e seus conhecimentos figurativos.

Poemas são relevantes, proporcionam aos educandos (as) proximidade nos instantes sociais. Como os poemas são vistos no modo de informações estimadas, assim eles (as) se comovem entre o universo. A oferta é suplementá-los solidários a formação de poetas.

[...] Segundo as concepções de mundo de Rodrigues; Barto; Kunz (2013, p. 2) munindo o aluno de competências linguísticas e comunicativas, assim o aluno desenvolverá a criticidade, e passará a compreender e refletir sobre conceitos básicos da sociedade, como Ética, Educação e Cidadania. No entanto, nem sempre essas experiências e vivências nem sempre são

contempladas, pois muitas vezes, a escola está distante dessa realidade, não valorizando e até discriminando a realidade e a cultura local. O trabalho torna-se aborrecido, provoca indisciplina, desistências e resistência por parte dos alunos.

Compreendendo que poesia é um gênero literário e um pouco longínqua da sala de aula, consegue-se contentar que é relevante que se descubra, explique, normalize e inclua-a para o conhecimento do educando.

Notório é que se deve ser por referência, a partir de um planejamento conteste o que se diz em relação às poesias que são insociáveis de compreender.

Apesar se questione que poesias para crianças não se conseguem explorar o risco de deslocar em falsas primazias, oriundas desse gênero, e todo moralismo de artefato, pode vim à tona, através do sentimentalismo infantilismo patriotismo. Poesias devem ser como jogos apresentados para os pequenos e são indispensáveis para as percepções e a conformidade harmoniosa (NUNES, 2012).

Em aspectos que devem ser respeitados dentro de sala de aula poesias de diversos gêneros textuais são riquíssimas na vastidão específica de suas próprias qualidades.

Se discorrendo da criança como leitora, na verdade, acerca do universo imaginário, facilita o abalroamento dela com o conhecimento literário. Certo, em suas deliberações civis colabora para um recenseamento rápido, pensativo e abalizador, realizando permitir-lhe uma educação de fortunas e uma leitura mais com maledicência adquirida. Alterar-se se um dos problemas provais a reconsiderar o dever e a instrução do(s) docente (es) para o serviço com eficazes trenas pedagógicas na educação da criança.

Lajolo (2008) por não conhecer como apoiar a poesia, rescinde concedendo a ela uma condição secundária, para a análise de outros pretextos, movimentando a literatura a ser enredo como subterfúgio e razão, sendo que em sala de aula finda justamente em debates pedagógicos, com textos poéticos várias vezes passa a ser transmitida ou deixada em segundo plano.

Em grande maioria conhecemos que na instituição se discutindo da educação literária, basicamente, posto que se intentar instruir discentes/exegetas, reflexivos e leitores suplementar-se um raciocínio escasso. Na figura do docente consegue ser que privilegie exclusivamente a educação tradicional.

Professores, atualmente, não estão habilitados para ensina poesias. Mas, não há um padrão ou sigilo preparado para se produzir o que se reflete. A poesia é impressão e sensibilidade para declamar o que ocorre diariamente, através do afeto, das injustiças, da desestabilização, do equívoco, amor, perecimento, ilusão, expectativa e estabilidade.

Entretanto, esse ensino é oferecido aos discentes para que eles (as) possuam por parte dos docentes a moralidade e circunstância de investigar na integralidade poesias com perspicuidade, pretendendo, de modo dinâmico o entendimento da literatura.

GEBARA (2007), segundo seu trabalho diz que a leitura dramatizada ou emprego de subterfúgio da declamação nas aulas, fornecendo como ornamentativa em que na superioridade das vezes a leitura poética é realizada de modo equívoco.

A poesia, portanto, é nula no ensino. Os discentes não contemplam poemas e o docente não é apto de estimulá-los a leem poemas. Vários são os agentes que adiantam o desabafo do ensino-aprendizagem, a começar de cavidades no ponto de vista do (a) educador (a), inclusive no aspecto retraído e no impulso dos panfletos didáticos.

Consegue não ser admitido que o educando possua iniciativa para expandir em um inédito acolhimento dado pelo educador como uma das casualidades de razões para o entendimento de textos poéticos.

Na estrutura do saber a relevância dos poemas não está atualmente na influência preceptora, retratando, um aumento para a habilidade e a atribuição da língua do ledor.

Salienta Pinheiro (2002) a poesia não é vista com mérito no contexto escolar, pois a dificuldade de leitura ocorre no âmbito escolar quando é entendida a sua origem. Para ele é interessante refletir sobre a poesia como um tipo de gêneroabalroado na opção valorizável. Para que isso aconteça é preciso à poesia seja recente, produzindo capacidades para o desenvolvimento das experiências culturais e contemporâneas.

Uma forma de aperfeiçoar a aprendizagem é o excedente gradual à poesia, como uniformemente o proveito da comunicação introdutória. Essa comunicação deve ser prevista, porque reúne uma explicação da linguística que abrange a partir de uma sabedoria sobre declamar o idioma português atravessando pelo cultivo das normas da língua.

Requer-se ver a poesia como um livro aberto aos sujeitos pelos seus saberes, de modo que na vida diária seja uma prática realizável pela acepção dos leitores. Quando se recitam poesias, desvendar-se a leviandade encontrada na leitura.

Desta maneira, a leitura de poemas requer regressar-se experiências para a leitura dos educandos. Certo ocorre, através da colaboração do educador que realiza a leitura de poesias dentro da sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando expor uma escolha a ficção da pragmática e ensino recente e recomendando um ensino centrado na existência, ou seja, é, um ensino que é valorizado e respeitado.

Pondera-se que esse trabalho propicia um desenvolvimento expressivo na sistemática e colóquio interdisciplinar entre as ciências da Psicologia e biodança idealizada, facilitando uma nova sugestão epistemológica para a Psicologia diplomática: integralizar a subdivisão de experiências em sua estrutura metodológica.

Ainda, salienta os assuntos de aprendizado que devem ser levados no rudimento da biodança, com conhecimento no proveito da existência, com poemas e ofício em conexão com gratulação e vocábulo das comoções expansivas da vida.

Trata-se da capacidade de transcender o Ego, ir além. Não sendo necessário que aconteça nada de especial, perceber cá dentro um estado de êxtase, que implica a sensação de estar intensamente vivo. É uma vivência de encantamento, gozo profundo e felicidade, que pode estar associada a diversas experiências humanas: o caminho místico, a sexualidade, a dança, a poesia, a música, o contato com a natureza, a criação artística ou científica, as viagens, a comunhão afetiva com outros seres. (LEITÃO, GAROUPA, 2018, p.56)

Além disso, entende-se que a perspectiva com poemas contribui de modo tolerável no prolongamento da aptidão e do vigor linguístico do educando. Desse modo, é de epítome sutileza e estimado um treino de leitura significativa a poemas. De acompanhar, permanecem contratempos para ler poemas, porque diversos alunos e professores desafiam a praticar-los como experiências realizáveis nas aulas práticas.

Com conveniências apropriadas e qualidades concordantes as épocas e probabilidades dos leitores permanecerem com poemas para crianças e jovens. Observado que eles (as) com rimas transfiram ótimas poéticas no trabalho biocêntrico realizado pelos educadores, reconhecendo, reflexões ou culturas na sociedade.

É laudável que a transformação dos poemas seja considerada pelos educados e educadores em grupo fãmulos, porque em aproximação, eles cumprem uma tarefa essencial na leitura poética. A prática da leitura é pouco praticável na coletividade cultural e moderna.

Ao outro que está ao redor de seu universo às obras poéticas possibilitam saber razões daquilo que faculta o sujeito na leitura.

Pinheiro (2002) em sua conjuntura assegura que com isto, obras poéticas são vistas, levemente. A riqueza imaginária e as ilustrações simbólicas no dialeto com o canoro ou

ludicidade que os textos reténs e devem-se persuadir em réplica a alternativa dessas obras com avaliações constituídas.

Nas etapas principais de textos poéticos o ensino é relevante para que se atinja sua leitura no âmbito da escola. A respeito do tema e beleza dos textos, isto é, a sua base está mencionada ao termo marcante da parte estática.

REFERÊNCIAS

BOROWSKI, Gustavo da C.; HAGEMANN, Sabrina E. **Educação biocêntrica na formação humanística dos cursos de engenharia**, 2014.

CAMPOS, Wanda Maria Palmeira. **A dança do valor e o idoso**. In: Encontro paranaense, congresso brasileiro de psicoterapias corporais, xvii, xii. 2012.

CAVALCANTE, Ruth. **A educação biocêntrica dialogando no círculo de cultura**. Revista Pensamento Biocêntrico, v. 10, p. 95-125, 2008.

DE CARVALHO, Noeme Cristina Alvares; DE CÁRDENAS, Carmen Jansen. **Autoconceito do idoso e biodança: uma relação possível**. 2007.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **O poema, um texto marginalizado**. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITÃO, Ana Maria Mexia; GAROUPA, Rosa. **Como explicar o que é a Biodanza a quem nunca experimentou?**. 2018.

LIMA-IBF, Sinfronio; TORO-IBF, Verónica. **Biodanza, escola e controle das emoções**, 2008.

NUNES, Neudiran Gonçalves. **O ensino de poesia na sala de aula**. Webartigos, 2012. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-poesia-na-sala-de-aula/99936/>>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

PINHO, Ana Maria Melo de et al. **Psicologia Comunitária e Biodança: contribuições da categoria vivência**. Aletheia, n. 30, p. 27-38, 2009.

PINHEIRO, Helder. Poesia na sala de aula. 2ª ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

RODRIGUES, Filipe Klimick; BARTO, Talytha Gabriele; KUNZ, Marinês Andrea. **Poesia: novas perspectivas em sala de aula**, 2013.

TORO, R. (1991). **Teoria da Biodanza**. Fortaleza: A.L.A.B.

TORO, R. **Biodanza**. 2ª Ed. São Paulo: Olavobras, 2005.

LITERATURA E REDES SOCIAIS, TUDO A VER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Valéria Salviano Serpa - UFPB (PPGL)

RESUMO

Nos últimos anos do século XX surgiu um considerável interesse em promover uma educação de qualidade, que esteja centrada em aprendizagens que incorporem, de maneira efetiva, o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação. Estudos recentes demonstram que os meios de comunicação e interação contribuem com a criação de um entorno cultural, que quando é bem aproveitado no campo educativo é capaz de diversificar e dinamizar as fontes de conhecimento e de fomentar o saber. Quando tomamos as TIC como recursos na educação de jovens e principalmente no ensino de línguas estrangeiras, revisamos nossa prática como docente e adquirimos novas possibilidades de ampliar a qualidade das nossas aulas. Ao observar que tanto docentes quanto alunos manejam as redes sociais no âmbito pessoal para se comunicar e se manter informados, é certo que podemos aproveitar as redes sociais no âmbito escolar. Sabemos que as redes sociais são plataformas muito úteis e que além de divertidas e interativas são muito fáceis de utilizar como ferramentas educativas complementares para fazer com que o aluno pratique a língua estrangeira e adquira o gosto pela escrita literária. Pensando em todo o contexto educacional que envolve os recursos digitais e de comunicação e o ensino de língua espanhola, surge a necessidade de ir além de aprender sobre as redes sociais e os recursos digitais. Faz-se necessário introduzir práticas docentes e novos métodos de ensino e aprendizagem desde uma perspectiva construtivista, na que se contemple o uso destes recursos como instrumento cognitivo da língua estrangeira.

Palavras-chave: Redes sociais, Recursos digitais, Prática pedagógica, Língua estrangeira, Ensino de línguas.

1. INTRODUÇÃO

As redes sociais nas últimas décadas vêm desempenhando um grande protagonismo na sociedade contemporânea. Através dela assumimos uma nova forma de interagir e de nos representarmos na sociedade. Esta nova maneira de construir-se como indivíduo social há gerado um alto impacto nos diversos âmbitos sociais, principalmente na educação, no qual a maioria das instituições educativas ainda resiste a se adaptar as transformações da sociedade em si e a aceitar o uso das redes sociais e do celular em sala de aula. Neste processo de busca por um consenso em relação ao uso das TICs e ao novo contexto cultural, as escolas realizam simplesmente pequenos ajustes nos quais reduzem seu aporte à introdução da "alfabetização

digital" no currículo e progressivamente tratam as TICs unicamente como fonte de informação e provedor de materiais didáticos.

No entanto, as redes sociais não só permitem uma aprendizagem ativa como também potencializam a capacidade de trabalhar a competência digital além do ato de receber informações. Quando o professor se propõe a utilizar as redes sociais como uma forma de ensino-aprendizagem, ele alcança o propósito de incorporar atividades que formam parte das novas culturas jovens nas quais os alunos utilizam suas próprias estratégias de leitura e escrita, recuperando assim uma prática de escritura desde a perspectiva sociocultural. Neste contexto, utilizar metodologias que sirvam de aporte para o trabalho linguístico e cognitivo, potencializa uma visão mais ampla das práticas de leitura e escrita em sala de aula relacionada à língua estrangeira.

2. OBJETIVO

Hoje em dia, é visível que o uso das redes sociais há gerado transformações na sociedade e na maneira em que nos relacionamos e percebemos o mundo. Ao integrar as redes sociais no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras propomos dois objetivos básicos. O primeiro objetivo parte do princípio da transversalidade e tem como base acompanhar ao estudante para que ele alcance um uso eficaz e criativo que lhe possibilite desenvolver uma identidade digital consciente. O segundo objetivo é aproveitar o potencial das redes sociais para melhorar a aprendizagem da língua estrangeira através da colaboração e da criatividade. Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário planificar o uso das redes sociais no âmbito educativo.

3. METODOLOGIA

Como aluna de intercambio no ano de 2017, participei como educadora do “Proyecto de Extensión, Narración Oral y Talleres de Escritura” do Departamento de Humanidades da Universidad Nacional del Sur e em colaboração com o Programa de Apoio ao Ensino de Línguas estrangeiras no Ensino Fundamental e Médio- PAELE, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, foi realizado o presente trabalho envolvendo a prática de leitura e escrita nas redes sociais como um recurso facilitador para o ensino da língua espanhola em sala do 2º ano do ensino Médio. O público alvo deste estudo estava constituído por alunos de ensino médio na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, da

Escuela de Enseñanza Média N° 11, localizada no bairro Villa Delfina na cidade de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Os alunos participaram durante os meses de março a julho de oficinas de leitura e escrita de língua espanhola com duração de 2 horas semanais.

3.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir da problemática apresentada assumimos o papel fictício de uma professora de língua espanhola aficionada por literatura que lançou aos seus alunos de ensino médio, de maneira lúdica e fictícia, duas propostas de concursos literários com o objetivo de trabalhar o gênero “Contos” que se darão a conhecer a continuação. As propostas estão dadas em língua espanhola como modo de torná-las o mais real possível.

¡¡Incredible oportunidad para talentos jóvenes y participantes de las redes sociales!!

Esta Institución viene por medio de este aviso a comunicarles que el Programa Escribir es un Arte – PEA, coordinado por la Profesora Flávia Salviano, lanzó convocatorias para la participación de alumnos de secundaria en dos concursos literarios utilizando las redes sociales:

I CONCURSO TALENTO TUITERO 2017
I CONCURSO LITERARIO DIGITAL “UN DÍA COMO HOY” 2017

Para más informaciones e inscripción accedé a la página Web: escribiresunarte.com

¡¡Inscribite ya y no pierdas más tiempo!!

Bienvenido a nuestra Página Web:

El Programa Escribir es un Arte – PEA, publica este 16 de mayo dos nuevos certámenes literarios dirigidos a los estudiantes de secundaria de esta institución. Nuestro propósito es además incentivar la producción literaria joven, incorporar prácticas de lectura y escritura que den espacio para la manifestación de las nuevas culturas de adolescentes y jóvenes.

Como resultado de la propuesta del programa, el 1 de agosto de 2017 se publicarán dos libros digitales de micro cuentos y relatos breves incluyendo todas las obras enviadas, en la página de este mismo programa.

Adelante les pasamos las propuestas e informaciones de los concursos:

3. 2. PROPUESTA 1

1. Trabajando Micro-cuentos en Twitter.

Es muy interesante lo que se puede evocar con pocas palabras.

¿Te animas a escribir?

Teniendo en consideración que la red social de los 140 caracteres es rápida, directa y permite sacar partido a los mensajes cortos en cualquier materia, planteamos un concurso literario digital a través de esta red social con la siguiente propuesta didáctica:

I CONCURSO TALENTO TUITERO

Bases:

1.- Temática: Libre.

2.- Participantes: Podrán participar todos los alumnos del primer año. Se presentarán cinco obras por participante. La participación en el concurso implica la aceptación de las presentes bases. Los datos serán comprobados al finalizar el concurso quedando invalidados aquellos que se verifiquen que no sean auténticos.

3.- Formato: Las obras tendrán una extensión máxima de 140 caracteres (sin contar el título ni el nombre del autor/a), escritas en castellano. Únicamente se admitirán cinco obras por participante. Se ruega prestar especial atención a la ortografía, es decir, que lleven los signos de acentuación oportunos y estén escritos de manera correcta.

4.- Forma de presentación: Mediante un archivo de Word llamado "Datos del autor" deberán incluirse los datos personales del autor y los títulos de las obras enumeradas de 1 a 5. Deben enviarse al mail: concursos@talentotwitter.com especificando en el asunto: Cuentos + primer nombre del autor. Tras haber enviado este mail, cada autor deberá tuitear sus 5 obras respetando el orden de enumeración de los títulos de las obras en el mail.

5.- Será excluido cualquier trabajo que haya sido utilizado en otro concurso, certamen o actividades.

6.- Plazo de presentación: los trabajos deberán enviarse antes del 20 de junio de 2017. El fallo del jurado se dará a conocer durante el mes de julio de 2017.

7.- El jurado del concurso será el profesor de esta materia y los resultados se anunciarán de forma privada (todos recibirán un mail informando los resultados).

8.- Premios: los micro relatos serán posteriormente presentados en una ronda de diálogos y posteriormente publicados en un libro en formato digital y cada uno de los participantes recibirá 1 ejemplar de la obra, que editará el organizador de este concurso. Los participantes de esta antología recibirán un certificado confirmando su participación.

9.- Los/as participantes se responsabilizan del cumplimiento de las disposiciones vigentes en materia de propiedad intelectual y del derecho a la propia imagen, declarando, responsablemente, que la difusión o reproducción de la obra en el marco del presente concurso no lesionará o perjudicará el derecho de algún participante ni de terceros.

10.- CLÁUSULA DE INFORMACIÓN

La interpretación de estas bases y la solución a las dudas que pudiera plantear su aplicación corresponderá al Jurado designado de esta materia y serán atendidas mediante preguntas por el mail disponible para el concurso.

3. 3. PROPUESTA 2

2. Trabajando la comunicación visual y la creatividad literaria con Facebook.

I CONCURSO LITERARIO DIGITAL “UN DÍA COMO HOY” 2017

Hoy lanzamos el nuevo Concurso Literario Digital “UN DÍA COMO HOY” 2017“, Abierto a los alumnos de primer año. El Concurso se desarrollará en la página de Facebook Concurso UN DÍA COMO HOY y la recepción de trabajos se extenderá hasta el 12 de junio de 2017.

BASES:

- 1) Tema: libre.
- 2) Género: relato breve de texto acompañado de una fotografía.
- 3) OBRAS: El Concurso se desarrollará en la página de Facebook “UN DÍA COMO HOY” especialmente abierta para dar cabida a este certamen. Los participantes podrán hacerse amigos de la página, subir una fotografía y contar seguidamente una historia relacionada con esa imagen. Las fotos pueden ser selfies, imágenes de acontecimientos familiares, escolares, amigos, amores, mascotas, libros, bailes, deportes, viajes, solidaridad, etc. Para facilitar la interacción, cualquier visitante de la página podrá leer y comentar los trabajos presentados, e incluso recomendarlos indicando “Me gusta”. La integración entre foto y texto, la creatividad literaria y la originalidad del enfoque de los trabajos serán los aspectos más valorados por el Jurado a la hora de su análisis.

4) PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS: Se propone a los participantes subir una foto a la página de Facebook habilitada para este Concurso, y contar una breve historia cotidiana, real o ficticia, con una extensión máxima de 200 palabras.

5) Las fotos y los textos deberán ser subidos a la página de Facebook habilitada para este Concurso por los propios participantes. Y deberán anteponer el nombre del Concurso Digital “UN DÍA COMO HOY”, el título del trabajo y su firma de usuario. El link de la página es: <https://www.facebook.com/concurso.undiacomohoy>.

6) La foto utilizada será preferentemente de la autoría del participante.

7) Para registrarse en el Concurso es requisito indispensable que el participante envíe un email al correo electrónico: literaturacotidiana@gmail.com indicando en el Asunto: CONCURSO DIGITAL, y especificando nombre de usuario de Facebook, nombre y apellido real y título del trabajo.

8) Cada participante podrá presentar una sola obra que deberá ser original e inédita.

RECEPCIÓN

9) La recepción de trabajos será desde el día 17 de mayo de 2016 hasta el 12 de junio de 2017.

10) JURADO: Un Jurado compuesto por el profesor de la materia será el encargado de analizar las obras enviadas. Los nombres de los participantes y sus correspondientes obras serán dados a conocer en el acto de presentación que será hecho en clase el día 16 de junio.

11) PREMIOS: Se otorgarán como premios un diploma y 1 libro digital con todas las fotografías y sus correspondientes relatos.

12) La participación en este Concurso es libre y gratuita e implica la aceptación de sus Bases.

3. 4. EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

O primeiro passo para realizar a atividade foi lançar as duas propostas didáticas aos alunos. Inicialmente comentamos que realizaríamos um concurso de literatura virtual fictício e descrevemos as duas propostas. Para realizar a atividade dividimos a atividade em 4 etapas. Na primeira etapa fizemos uma oficina com o uso das redes sociais e a escrita criativa. Nesta oficina narramos contos e em seguida pedimos para que os alunos reelaborassem estes contos através de mensagens do Whatsapp:



Na segunda etapa aplicamos aulas expositivas sobre o gênero conto nas quais apresentamos vários autores e os diferentes tipos de conto. Na terceira etapa trabalhamos com sugestões de temas que poderiam ser utilizados para criar o conto e o passo a passo para elaborá-lo. E o último passo para concluir nossa atividade foi realizar outra oficina para compartilhar os resultados e a experiência de escrever os contos como se estivessem participando de um concurso real.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cassany em *Escribir “al margen de la ley”*: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes afirma que a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, também conhecida como TIC ha influenciado consideravelmente as práticas vernáculas nas últimas décadas. Isto se deve ao fato de que cada dia mais aumenta o número de lares que têm acesso a Internet e por sua vez o jovem tem cada vez mais contato com as redes sociais.

A interação com a tecnologia e as práticas comunicativas via Internet não estão mais limitadas ao computador senão que agora o jovem tem acesso à comunicação e à informação instantânea, desde a tela do celular e em qualquer local. Esta facilidade e mobilidade de acesso à comunicação e aos meios de informação virtuais possibilitaram aos jovens a aquisição de uma prática letrada vernácula poderosa e eficaz. Cassany em seus estudos também comenta que as TIC nos últimos anos geraram novos gêneros discursivos nos quais

imperam as práticas vernáculas, como os chats e os fóruns, além das inúmeras formas de fazer comentários sobre variados temas.

Cassany argumenta em *Práticas letradas contemporâneas: Claves para o desenvolvimento* que o vernáculo apresenta um notável interesse pelo fato de que o aluno já sabe algo, o seja, já possui um conhecimento prévio, que por sua vez é o ponto de partida para iniciar aprendizagens mais complexas. Neste aspecto podemos explorar as diferenças linguísticas e cognitivas entre o vernáculo e o formal, que corresponde a este conhecimento prévio, e o conhecimento científico ou acadêmico, que é o que queremos que nosso aluno aprenda. Deste modo, podemos considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal para compreender que o aluno sempre vai se apoiar nos seus conhecimentos anteriores para poder receber e processar os novos conhecimentos. Em relação a isso as práticas letradas vernáculas cumprem um papel fundamental.

Em “*Práticas letradas contemporâneas: Claves para o desenvolvimento*”, Cassany argumenta que alguns alunos que são considerados pela escola como “leitores com dificuldades”, na realidade podem manter fora da escola uma atividade letrada considerável, através de várias horas de Chat e lendo uma enorme quantidade de informação sobre assuntos diversos.

Neste contexto é de extrema importância que o professor dentro do ambiente formal tenha a iniciativa de utilizar metodologias que incluam estas atividades nas que o aluno que já exerce plenamente uma prática de leitura e escrita nos ambientes extraescolares, as ressignifique em sala de aula. A partir deste pressuposto teórico, pensamos em duas propostas metodológicas para trabalhar o gênero “Conto” que considerassem estes espaços digitais de práticas vernáculas dos jovens e ao mesmo tempo, que tivessem o propósito de levar o aluno a construir uma prática de escritura consciente e lúdica da língua espanhola dentro do espaço escolar. Para desenvolver a proposta metodológica tomamos como espaços digitais o Facebook e o Twitter.

A ideia de utilizar tanto o Facebook como o Twitter no ambiente escolar parte da reflexão sobre como ressignificar os saberes extra-acadêmicos dos alunos e aproveitá-los de uma maneira construtiva para a aprendizagem da língua espanhola. As duas propostas metodológicas têm como objetivo trazer para o ambiente escolar, as práticas letradas vernáculas de leitura e escrita que os alunos já desenvolvem plenamente nas redes sociais e reelaborá-las de uma maneira divertida. As propostas têm como objetivo permitir que o aluno utilize os recursos que ele já está acostumado e já domina plenamente seu uso para aprender a construir seu aprendizado na língua estrangeira.

Quando perguntamos aos estudantes “O quê é para você a escrita?” A grande maioria vai responder que é algo chato e geralmente vai relacioná-la com termos mais formais da língua como a ortografia, a gramática e a correção. Estes elementos além de não apresentarem nenhum atrativo ainda podem ser a fonte de um forte bloqueio na hora de escrever.

É certo que na hora de escrever em língua estrangeira devemos usar regras gramaticais e dicionários, porém não podemos reduzir a escrita unicamente a estruturas fixas. A escrita deve ser entendida como um processo criativo e que através dela podemos aprender, imaginar, refletir, estabelecer comparações e aproveitar toda a beleza da realidade y da invenção. Portanto a escrita é um instrumento pelo qual nos acercamos e nos relacionamos com a realidade e que através dela podemos ver os objetos mais distantes, observar tudo o que nos rodeia com precisão e expressar tudo o que sentimos com detalhes. Como professores de língua espanhola temos que mudar esta visão reducionista sobre a escrita e para isso devemos pensar em novas possibilidades de trabalhar a escrita de uma maneira mais interessante para os alunos.

Outra pergunta frequente que habita o ambiente da sala de aula é: “Para quê vou escrever isso?” ou “Para quê vou fazer esta atividade?” Para conseguir responder esta pergunta é necessário que provoquemos uma transformação em nossa percepção enquanto professores. Temos que pensar nossas metodologias considerando os três princípios básicos da prática pedagógica que correspondem à especificidade escolar, a contextualização e a significação. As práticas de escrita devem fazer com que os alunos procurem experiências que os impliquem emocionalmente, quer dizer, que estas atividades tenham um sentido para eles e que o meio da escrita seja utilizado para explorar seu mundo pessoal, selecionado os temas que gostam, os interessam, os motivam, os preocupam, partindo do entorno social no qual estão inseridos.

Considerando que as práticas letradas vernáculas oferecem atrativos e condições que motivam a grande parte dos jovens a ler, escrever e aprender, nada mais interessante que tirar proveito destas duas redes sociais para provocar nos alunos o interesse de praticar a escrita de uma maneira más eficaz e criativa. Por outro lado, a ideia de fazer uma atividade fictícia simulando concursos literários, tem como objetivo instigar nos alunos o gosto pela escrita, ao mesmo tempo em que os põem em contato com o mundo literário através da prática mesma do mundo literário externo no qual eles mesmos são os autores e estão pensando a escrita desde a postura dos concursos literários.

Esta proposta pedagógica além de mostrar aos alunos como funciona o mundo literário externo, colocando-os no lugar dos escritores, pretende trabalhar de uma maneira inovadora e original, por meio do espaço dos concursos, o gênero “Conto”. Deste modo esta proposta

metodológica cumpre os três princípios básicos da prática pedagógica. Primeiramente cumpre o princípio da significação a partir do momento que traz a proposta de trabalhar a escrita da língua estrangeira a partir das redes sociais que eles já conhecem e considerando a imaginação e criatividade através da escritura. Posteriormente cumpre com o princípio da especificidade escolar à medida que trabalha o gênero “Conto” e por fim, cumpre com o princípio da contextualização a medida que relaciona o uso das redes sociais e o meio dos concursos literários para trabalhar o gênero “Conto”.

5. CONCLUSÃO

Quando buscamos estratégias para trabalhar o gênero “Conto” para introduzir a literatura no ensino de língua espanhola terminamos voltando ao de sempre, as mesmas sequências metodológicas de apresentar este gênero através da leitura e a escuta de um conto e posteriormente realizar alguma consigna de criação de um novo conto. Não significa que esta estratégia tradicional esteja mal, porém como professores de língua estrangeira necessitamos buscar outros recursos mais criativos que despertem nos alunos a vontade de escrever em sala de aula, além de adquirir o gosto pela literatura. Para isso, é fundamental pensar que recuperar o sentido criativo da literatura, fomentar a capacidade imaginativa nos estudantes e propor que procurem suas próprias estratégias para constituir-se como escritores críticos é parte do desafio cotidiano do docente de Língua e Literatura.

A proposta de trabalhar os microcontos e os relatos acompanhados de imagens nas redes sociais é utilizar estes meios para desenvolver a compreensão e a expressão, o aprendizado de novo vocabulário e a utilização do diálogo como meio de intercambio comunicativo. E com o fato de construir os dois livros virtuais com os contos, valorizamos a produção escrita, criando desta forma, autoestima e autoconfiança, elementos que são fundamentais para a aquisição de uma língua e principalmente na hora de escrever nessa língua, além de que os alunos serão agentes participativos do processo de aprendizagem e não apenas meros receptores de informação.

Com da realização desta proposta metodológica concluímos que é possível trabalhar o ensino da língua espanhola através das redes sociais de uma maneira, sistematizada significativa e lúdica e como resultado verificamos que foi possível recuperar o sentido criativo da literatura, fomentar a capacidade imaginativa nos estudantes, além de propiciar a aprendizagem da língua espanhola.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1997.

CAETANO, Saulo Vicente N.; FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD**. Disponível em: . Acesso em: 4 nov. 2007.

Cassany, Daniel. **“Escribir “al margen de la ley”: Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”**. Barcelona: Anagrama, 2003.

Cassany, Daniel. **“Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo”**. México: Ríos de tinta, 2000.

A AQUISIÇÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS BRASILEIRO NO CONTEXTO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS.

PEREIRA, Fabio da Silva.
UNIVERSO
fabio.pereira.historia@gmail.com

MEDEIROS, Janiara de Lima.
UFF
jani.medeiros.educacao@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a metodologia da educação por competências no ensino do idioma português como segunda língua através de contextualizações em aula extraclasse. A pesquisa foi aplicada durante o Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) – com 8 (oito) meses de duração e no Estágio do Idioma Português e Ambientação (EIPA) – com 3 (três) meses de duração, ambos oferecidos pelo Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), que visa preparar militares estrangeiros que realizam cursos militares no Brasil. Com a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma contextualizada. Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizam a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma e da história militar. Os docentes atuam como mediadores das atividades atuam como incentivadores da autonomia, reflexão, proatividade e criatividade. Como resultados, observamos a quebra de paradigmas presentes no ensino militar tradicional ao permitir uma mudança cultural a partir desta visão ampla das disciplinas curriculares. A integração de conhecimentos possui alinhamento às ideias de Perrenoud (1999) ao apresentar-nos a construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal, discutir as competências desenvolvidas através das aulas fora do ambiente tradicional (aulas - passeio) e justifica-se pela necessidade de inclusão dos militares estrangeiros em missão no Brasil à ambientação cultural, em todos os aspectos, ao universo brasileiro. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem em movimento integra outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades.

Palavras-chave: Aulas-passeio, Ensino de Português para militares estrangeiros, Ensino por Competências, Habilidades linguísticas, Exército Brasileiro.

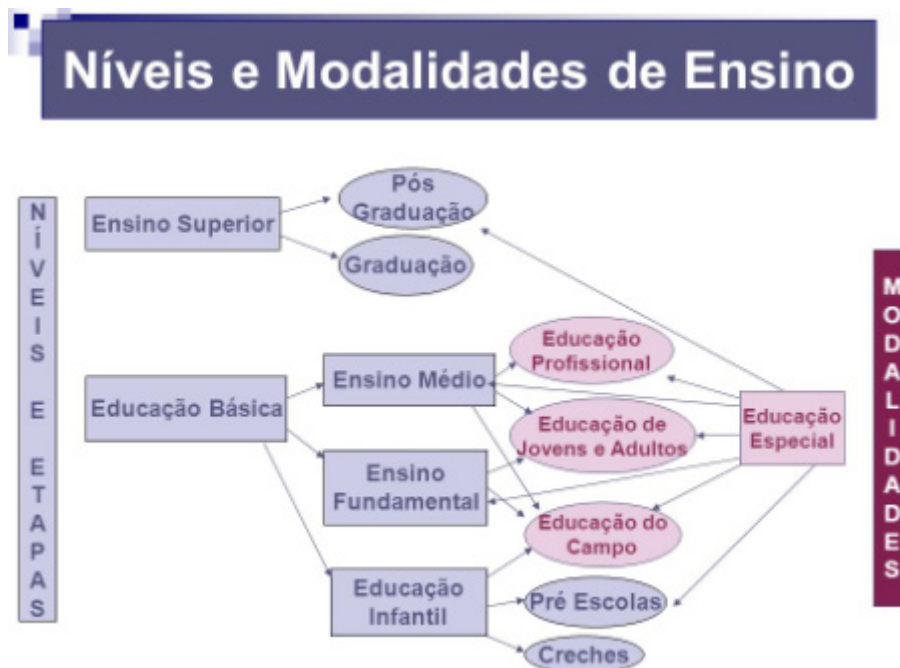
Introdução

O Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) é uma Organização Militar do Ministério da Defesa que gerencia Sistema de Ensino de Idiomas e Certificação de Proficiência Linguística do Exército Brasileiro (SEICPLEx). Tem como responsabilidade e criação e manutenção de uma visão sistêmica no ensino de idiomas a fim de propiciar a associação de habilidades e competências linguísticas cujo foco é favorecer a aprendizagem continuada, presencial ou à distância, de uma língua estrangeira. Sendo a Língua Portuguesa um idioma necessário aos militares de outras Nações Amigos designados ao cumprimento de diversas atividades profissionais no Brasil, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua ou como um novo idioma.

O sistema educacional do Brasil tem como base duas leis fundamentais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394 de 1996 e o Capítulo III das diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, em que ratifica que a educação básica é um direito de todos os cidadãos.

Desta forma, diferente do ensino proposto nas escolas do sistema de educação brasileiro (conforme ilustrado na imagem abaixo), a metodologia de ensino do português como segunda língua é ministrado com métodos distintos visto que seu objetivo não é o mesmo do ensino do português como língua materna. O foco é a aprendizagem da língua como idioma estrangeiro considerando que o público-alvo é de falantes fluentes em seus respectivos idiomas nativos. Além de estrangeiros, os alunos são militares das Forças Armadas de diversos países, culturas, idades, gêneros, perfis.

Para melhor compreensão do alicerce desta nova metodologia de ensino, cujo objetivo é o idioma português para militares estrangeiros, torna-se oportuno contextualizarmos quanto à configuração do sistema educacional brasileiro em relação aos seus níveis e modalidades, regulamentados aos nativos da língua portuguesa.

Figura 1: sistema de educação brasileiro

Fonte: "A organização do sistema de ensino brasileiro" apresentado pela Prof.^a Maria Clara Di Pierro, do Curso Cidadania e Direito à Educação (Faculdade de Educação da USP). Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/293758/>. Acesso realizado em maio de 2019.

Desta forma, para melhor exemplificar, temos na tabela a seguir a divisão do sistema de educação brasileiro.

Tabela 1: Divisão do sistema de educação brasileiro

EDUCAÇÃO BÁSICA			EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Educação Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação
3 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	A partir de 18 anos	A partir de 18 anos
Creche	Alfabetização (1º ao 3º ano)		Bacharelado, Licenciatura e formação tecnológica	<i>Lato sensu</i> (especializações e MBAs)
Pré-escola	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1º ao 3º ano		
	Anos finais (6º ao 9º ano)			

Fonte: LDB – adaptação da autora

A razão da representação acima é reforçada para que se tenha a dimensão da complexidade do desafio com idioma português visto que é ensinado desde os primeiros anos da educação escolar. Os níveis vão sendo aprimorados até que o nativo atinja um nível mais desenvolvido de habilidade comunicativa nas dimensões linguísticas que envolvem a audição, a fala, a leitura, a escrita. Sobre tudo, a alfabetização consiste em não só identificar as letras e vocábulos como também compreendê-los nas linguagens verbal, não verbal e mista.

Neste sentido, observa-se que, ao comparar o público alvo que o Exército Brasileiro recebe para o aprendizado do idioma português com os nativos do idioma, grande é a diferença.

Num breve recorte demográfico, socioeconômico e comportamental, é possível sintetizar as diferenças identificadas no público alvo do ensino de português para estrangeiros militares:

1. Oficiais e praças das nações amigas;
2. Militares oriundos do Exército, Marinha e Aeronáutica;
3. Nacionalidades e culturas complexas e distintas entre si.

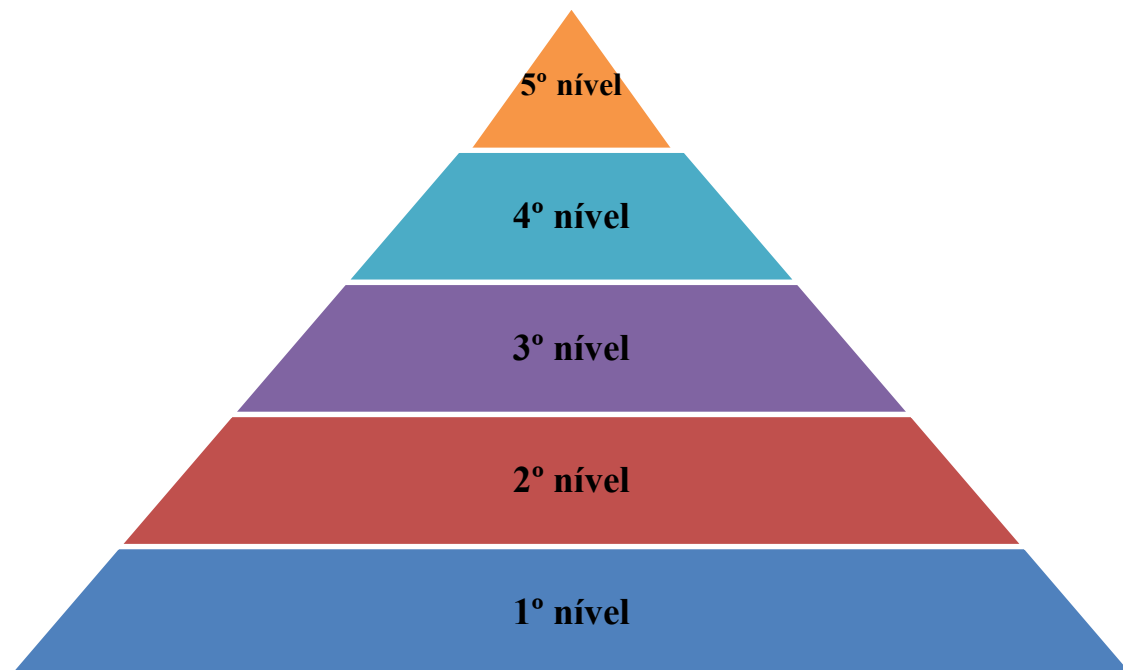
Desta forma, por comparação, entre os níveis de ensino brasileiros, o que mais se adequaria ao que se trata este trabalho, encontra-se na modalidade da Educação para Jovens e Adultos (EJA), ocorrida com indivíduos a partir de 18 anos e abrange desde a educação básica.

É pensando neste sentido que os desafios começam a se ramificar efetivamente, pois, considera-se então, que o ensino de português para militares estrangeiros se identifica a alfabetização de jovens e adultos de diferentes culturas, credos, religiões, comportamentos, experiências de mundo e profissionais e, além disso, são de diferentes forças (terrestre, aérea e marítima).

Além da construção da metodologia que está sendo aprimorada gradativamente, é também fundamental conhecer o sistema orgânico educacional do Exército Brasileiro e como

se articulam seus agentes que aqui identificamos desde a estrutura macro até o objetivo final da formação discente. Neste sentido teremos em esquema piramidal.

Figura 2: estrutura organizacional da Educação Militar



Fonte: DECEEx (2018). Adaptação dos autores

O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx) é o responsável pelas políticas educacionais da Força Terrestre e tem como missão:

“planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades relativas à educação, à cultura, à educação física, aos desportos e à pesquisa científica nas áreas de defesa, ciências militares, doutrina e pessoal, excluídas as atividades de ensino voltadas para a Instrução Militar e para a Ciência, Tecnologia e Inovação.” (BRASIL, 2018).

O DECEEx possui um órgão intermediário: a Diretoria de Ensino Técnico Militar (DETMil). Esta Diretoria possui 09 (nove) Estabelecimentos de Ensino subordinados, 22 (vinte e dois) com vinculação técnico-pedagógica, 12 (doze) Organizações Militares de Corpo de Tropa (subordinadas a ESA). A DETMil tem por missão:

“exercer ação de comando, coordenar, controlar e supervisionar a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino (EstbEns) subordinados, voltados para especialização, extensão, formação e

aperfeiçoamento, bem como estabelecer a ligação técnica com as organizações militares (OM) com encargos de ensino que lhe forem determinadas para essas atividades.” (BRASIL, 2018a).

Entre os estabelecimentos de ensino subordinados encontra-se o Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) respondendo hierarquicamente e procedendo com os direcionamentos, orientações, avaliações, atividades de ensino e pesquisa, de formação e o aperfeiçoamento e especialização do militares no Brasil. O CIdEx prioriza o ensino de idiomas por habilidades e competências e tem como missão “manter-se como um centro de referência em ensino de idiomas, responsável por acompanhar e difundir a sua importância, no âmbito do Exército Brasileiro, oferecendo formação continuada aos militares brasileiros e estrangeiros” (BRASIL, 2018b).

No primeiro nível pudemos identificar, desde o DECEEx (órgão de direção setorial do Comando do Exército), passando pela DETMil (órgão de apoio setorial do DECEEx) até o CIdEx (operacionalização do ensino) a primazia pelo ensino através das habilidades e das competências dos militares.

No 2º nível, responsável por pensar e operacionalizar as diretrizes a que foram designadas, o CIdEx, tem em seus pilares (1º ensino e 2º certificação) o objetivo na formação continuada e, conseqüentemente, no apoio ao desenvolvimento da carreira dos militares brasileiros e estrangeiros. Por meio deste objetivo macro, o Centro coordena, supervisiona, orienta e normatiza suas seções de ensino dos idiomas Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português e Russo.

“Os diferentes padrões estéticos e de comunicação refletem nas diversas culturas, justificando a utilização de elementos linguísticos brasileiros no ensino do idioma português para militares estrangeiros do Exército, Marinha e Aeronáutica.” (MEDEIROS, 2018).

Inevitavelmente é no nível operacional em que as diretrizes são interpretadas e articuladas em prol dos objetivos predefinidos. Neste sentido foi que, no 3º nível, os docentes no ensino de português para militares estrangeiros adotaram a ferramenta 5W2H¹⁶ para o

16

Trata-se de um *checklist* de atividades que devem ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os envolvidos. Essa sigla – **5W2H** – corresponde às iniciais (em inglês)

desenvolvimento do Plano de Ação. Desta maneira, ao clarificar o objetivo, o motivo, os responsáveis, a quantidade, as atividades, o cronograma e o local, são possíveis planejar rumos diferentes para atingir ao mesmo propósito atendendo ao prazo definido.

Nesta visão, em 4º nível, compreendem os alunos enquanto portadores de necessidades profissionais diferentes. Compostos por incentivos racionais e emocionais acumulados ao longo da vida, os discentes possuem interesses, características e talentos únicos. Além das especificidades físicas, comportamentais e culturais, há uma das mais desafiadoras no processo de aprendizagem: o aprendizado de uma nova língua para militares já alfabetizados e falantes ativos em seus respectivos idiomas.

A sistemática de ensino vigente está sob o paradigma do ensino por competências, através do qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são unidas aos valores e as experiências dos integrantes de cada país que realiza os cursos no CIdEx.

Ensino por competências e a inclusão através da linguagem

Segundo Dutra (2004), as competências encontram na sua teoria duas grandes correntes, onde a primeira é liderada por pesquisadores dos Estados Unidos da América (EUA). Estes avaliam a competência como se fosse um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) que permite ao indivíduo exercer a sua atividade profissional. A segunda corrente, de origem francesa, é mais ligada às realizações profissionais auferidas pelo indivíduo de acordo com o contexto. Neste caso, a produção em si é o indicador profissional do sujeito ao invés dos fragmentos extraídos do CHA norte-americano. Carbone (2006) afirma que a competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho. Este conceito é abrangente no tocante ao seu comportamento e às suas realizações. Ao apresentar os 10 (dez) elementos essenciais para uma formação profissional, Philippe Perrenoud, destacam-se os enumerados a seguir:

1. Que esta se torne um instrumento de trabalho que suscite um constante debate sobre a sua área;
2. Que se pautem em competências, e compreendam os

das sete diretrizes que, quando bem estabelecidas, auxiliam no esclarecimento de dúvidas que quase sempre aparecem ao longo de um processo ou de uma atividade (CAMARGO JR, 2017, p. 92).

saberes profissionais como suporte para o seu desenvolvimento; 7. Que o desenvolvimento dessas competências não se restringem a formação inicial, e acompanham a carreira profissional, seja na prática ou na formação continuada; e 9. Que haja uma dimensão reflexiva na própria concepção das competências a serem desenvolvidas, e 10. Que haja uma constante participação crítica e interrogação ética sobre as práticas (PERRENOUD, 1999, p. 6-8).

Segundo o autor, o docente que trabalha dentro desta abordagem por competências, precisa ter um maior domínio técnico e prático não só do seu conteúdo, como também das disciplinas afins. O fato justifica-se, segundo o autor, que o docente deve preocupar-se com sua formação profissional associada às necessidades reais de aprendizagens. Além disso, é o docente – enquanto mediador da aprendizagem – quem deve utilizar oportunidades para relacionar assuntos diversos entre as áreas do conhecimento, sem deixar que objetivo principal seja perdido. Conforme Perrenoud (1999), “o docente colocar-se-á no lugar do aprendente, com o objetivo de prever os obstáculos presentes nas situações-problema, analisando constantemente as tarefas e os processos mentais dos educandos.”.

Para que os objetivos estabelecidos pelo panorama traçado pelo Estado-Maior do Exército (EME) fossem atingidos, foram buscadas as modernas tendências de currículos por competências, em que se privilegia o "saber", o "saber fazer" e o "saber ser". Os termos conceituais “saber fazer” e “ser” apontam, de acordo com as competências de Perrenoud (1999), para as habilidades e para as atitudes, respectivamente. A importância desses tópicos reside no fato de que não basta apenas *saber*, mas espera-se do militar a demonstração de que ele realmente sabe e se ele está alinhado com os valores da organização, tais como a responsabilidade e o pertencimento ao grupo que representa, no caso, o Exército Brasileiro (PEREIRA e OWERNEY, 2017).

O Ensino por competências enfatiza os métodos de resolução de problema (complexos, contextualizados na realidade social e profissional a que os militares em geral podem ser submetidos constantemente). A noção de competência está evidente pela ação eficiente realizada em uma família de situações que ocorre através da mobilização de um conjunto de recursos - cognitivos, afetivos, materiais. Nesse escopo, a nova sistemática contribui para que o professor atue de forma integrada com os planejamentos focados nos valores institucionais, visando agregar o valor intangível aos processos educacionais, voltado à educação ligada às práticas interdisciplinares.

No período de 2013 a julho de 2018, vinte cinco países designaram militares a fim de cursarem o Idioma Português na Organização Militar (Leme, RJ): África do Sul, Alemanha,

Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Equador, EUA, França, Guatemala, Honduras, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã.

Ensino por competências e a atuação dos docentes e dos instrutores envolvidos

Os docentes atuam como mediadores das atividades atuam como incentivadores da autonomia, reflexão, proatividade e criatividade. Como resultados, observamos a quebra de paradigmas presentes no ensino militar tradicional ao permitir uma mudança cultural a partir desta visão ampla das disciplinas curriculares. A integração de conhecimentos possui alinhamento às ideias de Perrenoud (1999) ao apresentar-nos a construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal, discutir as competências desenvolvidas através das aulas fora do ambiente tradicional (aulas - passeio) e justifica-se pela necessidade de inclusão dos militares estrangeiros em missão no Brasil à ambientação cultural, em todos os aspectos, ao universo brasileiro.

Neste desafio encantador em que as atividades do Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) – com 8 (oito) meses de duração e no Estágio do Idioma Português e Ambientação (EIPA) – com 9 (nove) semanas de duração, ambos oferecidos pelo Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), que visa preparar militares estrangeiros que realizam cursos militares no Brasil. Com a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma contextualizada.

Tendo como norteadores a metodologia da educação por competências no ensino do idioma português como segunda língua através de contextualizações em aula além da classe; e a prática das habilidades linguísticas pelos docentes em ambientes multiculturais e de forma interdisciplinar, docentes e instrutores engajam-se a fim de incentivarem o uso exclusivo do idioma português do Brasil.

Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizam a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma e da história militar.

Considerações finais

A relevância desse trabalho se deu na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem em movimento integra outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades. Através da análise do trabalho desenvolvido ao longo de 2018 foram identificadas novas oportunidades da aplicabilidade linguística do novo idioma de forma imediata e comunicativa (sem exigência das regras gramaticais definidas pela norma culta) integrando outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades.

Considerando que a identidade regional é manifestada através da sua cultura e esta, por sua vez, é transmitida através da linguagem local, a fluência comunicativa é essencial ao contato imediato entre os indivíduos. Através da cultura local, essa comunicação é expressa sendo facilitada quando ocorre a compreensão contextualizada do novo aprendizado. Assim, a história e a geografia cumprem o seu viés interdisciplinar, a fim de contribuir para facilitar o processo de internalização dos conhecimentos.

Referências:

ARRUDA, J. R.. **O uso político das Forças Armadas e outras questões militares**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BOSQUETTI, Marcos Abílio *et al.* O alinhamento da estratégia de gestão de pessoas com a estratégia organizacional. In: ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de; LEITE, Nildes Pitombo (Org.). **Gestão de pessoas: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). **Diagnóstico do processo de Modernização do Ensino em 18/02/2009 – Rumos e perspectivas (Doc 16)**. Disponível em <http://www.decex.ensino.eb.br/default.php?url=memModerEns>. Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Missão do DECEX**. Rio de Janeiro: DECEX, 2018. Disponível em: <http://www.decex.eb.mil.br/missao>. Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Missão da DETMil**. Rio de Janeiro: DECEX, 2018 a. Disponível em: <http://www.detmil.eb.mil.br/missao-visao-valores>. Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Centro de Idiomas do Exército. **Missão do CIdEx**. Rio de Janeiro: CIdEx, 2018b. Disponível em: <http://www.cidex.eb.mil.br/missao>. Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Informativo sobre o IV Encontro de Itaipava**. Rio de Janeiro: DECEEx, 2011.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Centro de Idiomas do Exército. **Planos de Aula do CIdEx**. Rio de Janeiro: CIdEx, 2018c.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CAMARGO JR, B. D. S. **Capacitação e Desenvolvimento**. Valinhos: UNOPAR, 2017

CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**, 2ª edição. Rio de Janeiro: editora FGV, 2006.

CARVALHO, Olavo de. Diferenças gritantes. **In: Jornal O Globo**, Rio de Janeiro: 15 de maio de 2004. Disponível em: <http://old.olavodecarvalho.org/semana/040515globo.htm>

Acesso em 28 dez. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Método de Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1992.

DURAN, D. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 228 p.

DUTRA, J. S. et al. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**, 5ª edição. São Paulo: editora Gente, 2001.

GUSMÃO, C. R. **O Linguajar verde-oliva**. 1. Ed. Curitiba: Prismas, 2016.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; TONELLI, Maria José. O Discurso e a Prática: o que nos Dizem os Especialistas e o que nos Mostram as Práticas das Empresas sobre os Modelos de Gestão de Recursos Humanos. **In: Revista de Administração Contemporânea**, v.5 n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018.

LEITE, N. R. P; ALBUQUERQUE, L. G. A estratégia de gestão de pessoas como ferramenta do desenvolvimento organizacional. **In: Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE**, v. 9, n. 1. São Paulo: jan./abr. 2010, p. 32-55. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3312/331227115003.pdf> Acesso em 28 dez. 2018.

Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf> Acesso em março de 2019

LIMA, M. E. C. de C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **In: Revista Ensaio. v.8, n.2**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 161-175. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/115/166>. Acesso em 3 dez. 2018.

MAGALHÃES, S. M. C. **Ensino por Objetivos e Ensino por Competências**. Rio de Janeiro: DECEX, 2011.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros como segunda língua através de elementos linguísticos culturais. **In: Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3**. Organizador Álvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 104 – 118.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros. **In: Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola. V. 2**. Campina Grande – PB: UFF, UERJ, UFRJ e UEPB, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 3 dez. 2018.

NOGUEIRA, F. Por que História e Geografia ajudam a criar um ser humano melhor? **In: Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Lemann, 22 de novembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13492/por-que-historia-e-geografia-ajudam-acriar-um-ser-humano-melhor>. Acesso em 23 jan. 2019.

PEREIRA, F. S. **O módulo de desenvolvimento dos atributos da área afetiva como ferramenta de avaliação atitudinal dos alunos da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (Dissertação de Mestrado)**. Rio de Janeiro: CEP/FDC, 2016.

PEREIRA, F. S.; OWERNEY, R. F. O sistema de ensino do Exército Brasileiro e suas transformações para o século XXI. **In: KarenineMiracelly Rocha da Cunha; Luís Felipe Simões Ramos. (Org.). Humanis. 1ed**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias, 2017, v. 1, p. 237-264.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação n° 12**. Campinas: Set-Dez 1999, pp. 5-21. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S0104-4060201100050001500021&lng=pt. Acesso em 2 dez. 2018.

PORCHER, L. **Cultures... culture. Le Français dans Le monde** – Recherches et applications - numéros spécial. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.



I CONLLIJ
Cong. Nacional de Letramento(s)
e Literatura Infanto-juvenil



11 a 13
ABRIL
2019

The poster features a blue top section with the event title in large, bold, dark blue letters. Below the title, the subtitle is written in a smaller, dark blue font. The central illustration shows a young child with dark hair, wearing a yellow shirt and green pants, sitting on a green grassy hill and reading a purple book. From the book, a burst of blue, stylized magical elements like stars, a bird, and abstract shapes emanates. The background is a light blue and white wave-like shape. The dates and month are displayed in large, bold, dark blue text on the right side of the illustration.



IDIOMA PORTUGUÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA PORTUGUESAS DO BRASIL.

MEDEIROS, Janiara de Lima
UFF

jani.medeiros.educacao@gmail.com

PEREIRA, Fabio da Silva
UNIVERSO

fabio.pereira.historia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a metodologia do ensino do idioma português como segunda língua destacando o resultado com as aulas contextualizadas simulando situações reais do cotidiano. Nestas simulações é reforçada a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma vivencial. Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizam a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma e da cultura. As ideias de Perrenoud (1999) são reforçadas na construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal, discutir as competências desenvolvidas através das aulas fora do ambiente tradicional de ensino e justifica-se pela necessidade de inclusão dos estrangeiros à ambientação cultural, em todos os aspectos, ao universo brasileiro. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem integra a comunicação através do novo idioma cuja cultura é indissociável ao universo prático e contextualizado.

Palavras-chave: Português para estrangeiros, Habilidades linguísticas, Linguagem e Cultura.

Introdução

O ensino de idiomas visa propiciar a associação de habilidades e competências linguísticas cujo foco é favorecer a aprendizagem continuada por meio da prática do conhecimento adquirido seja ele em ambientes formais ou informais de aprendizagem.

Sendo a Língua Portuguesa um idioma em expansão mundial principalmente após a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁷, em 17 de Julho de 1996, a organização internacional formada por países lusófonos.

A língua portuguesa, também designada português, é uma língua românica flexiva ocidental originada no galego-português, língua românica falada no período da Idade Média nas regiões de Portugal e da Galiza. Em 1139, com a criação do Reino de Portugal e sua expansão, a língua portuguesa se difundiu pelas terras conquistadas. Mais tarde, entre 1415 e 1543, novas terras foram conquistadas, tais como o Brasil, África, entre outras.

Desta forma, fazem parte dos países lusófonos o conjunto compreendido por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste integrou-se em 2002, depois de reconhecida sua independência. Já a Guiné Equatorial só passou a integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em 2014, constituindo assim o atual conjunto de 9 (nove) países que constituem a comunidade de língua portuguesa.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem como objetivo aprofundar as relações de amizade e, portanto, a cooperação entre os seus membros. Contudo, geopoliticamente observa-se que a CPLP apresenta apenas 2 (dois) países desenvolvidos humanamente. Este é além de uma crítica, um desafio e também uma oportunidade.

Esta breve introdução citando os países de língua portuguesa tem como objetivo elucidar o quão grande é o idioma e tão complexo inclusive entre os países membros da mesma comunidade linguística.

Considerando que o português tem sido idioma alvo de outras nações visto comprovado pelo interesse de países em programas de ensino da língua (como a Turquia, Namíbia, República Checa ou Noruega) este novo panorama traz desafios aos nativos do idioma e oportunidades aos docentes licenciados em língua portuguesa. De acordo com a

¹⁷ Site oficial: <http://www.cplp.org/>

diretora executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), “O português e o IILP estão na moda e espero que seja uma moda muito longa”.¹⁸

Os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa buscam novas oportunidades de negócios nas áreas como as de recursos naturais, na qual o petróleo e o carvão destaca o idioma como fundamental ao nível das relações petrolíferas.

Neste sentido, vê-se a gradual projeção internacional da Língua Portuguesa, o que desperta para planejamentos diversos em perspectivas de futuro.

Edleise Mendes, presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) à época, em entrevista a Plataforma Macau – Semanário Luso-Chinês (2014), já afirmara que.

“a língua portuguesa está a gerar um interesse mundial sem precedentes e que tem sido liderado pela China. Esta situação defende a académica brasileira, está associada à afirmação dos países lusófonos no cenário económico internacional. O português, segundo a responsável, caminha para ser uma alternativa ao inglês, a par do espanhol.”

Partindo do princípio de que o idioma português enquanto língua estrangeira necessita desenvolver habilidades linguísticas (oral, escrita, leitura e fala), é fundamental enfatizar o contexto sociocultural neste processo de ensino-aprendizagem. Desta forma é que o conhecimento adquirido torna-se significativo e, ao se completar, na esfera linguístico-cultural o ensino torna-se mais efetivo.

No nosso contexto atual de globalizado, o aprendizado do idioma português atinge uma dimensão ainda mais significativa.

O multilinguismo inevitável com a redução geopolítica mundial requer não só a comunicação, mas também a compreensão de culturas diferentes.

Linguagem e Cultura como base para o ensino de idiomas

Segundo Saviani (1997, p.17),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, **a humanidade que é produzida histórica** e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o **objeto da educação** diz respeito, de um lado, **à identificação dos elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.** (*grifos da autora*)

¹⁸ Entrevista disponibilizada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, disponível em <http://www.unilab.edu.br/noticias/2015/02/26/lingua-portuguesa-tem-atraido-o-interesse-de-variados-paises/> Acesso em maio de 2019.

O multilíngüístico compreende o conhecimento linguístico e cultural fato comprovado porque as línguas são indissociáveis das suas respectivas culturas e, desta forma, representam um contexto integrado. Uma vez que falar várias línguas numa mesma região tem sido comum a fim de participar da vida social, profissional, empresarial e política, dá-se assim a necessidade do conhecimento cultural que, na verdade, é também uma consequência.

Outra percepção é que a língua é cultura. Além de ser o agente de comunicação e conexão nas relações sociais e, portanto, o indivíduo conhecedor da sua língua materna e outras como segunda, terceira, quarta línguas corresponde aos desafios da sociedade global atual.

Ao passo que o multilinguismo envolve língua e cultura como componentes indissociáveis, o processo de ensino-aprendizagem do idioma português como língua estrangeira deve compreender a integração historicamente contextualizada.

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), “As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores”. Ou seja, esta é uma realidade identificada mundialmente pelos órgãos que norteiam a educação.

É o exemplo brasileiro que, com as reformas educacionais ocorridas durante o governo do então presidente da República, Michel Temer, foi sancionada a Medida Provisória nº748/2016 e, posteriormente foi aprovada a Lei 13.415/2017¹⁹ a fim de regulamentar a Reforma do Ensino Médio, na qual torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Contudo, deixa em aberto a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem outras línguas estrangeiras, sendo o espanhol a preferência recomendada.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. [...] Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Desta forma, para melhor visualização, observamos na tabela abaixo a divisão do sistema de educação brasileiro e a melhor identificação do período em que os alunos brasileiros estudam o idioma estrangeiro como obrigatório e, portanto, o segundo idioma consta no currículo escolar. Assim, em torno de 8 (oito) ou 9 (nove) anos de idade até os 17 (dezessete) anos, aproximadamente, os alunos têm aulas de inglês ou espanhol durante a educação básica.

¹⁹ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil.

Tabela 1: Divisão do sistema de educação brasileiro

EDUCAÇÃO BÁSICA			EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Educação Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação
3 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	A partir de 18 anos	A partir de 18 anos
Creche	Alfabetização (1º ao 3º ano)		Bacharelado, Licenciatura e formação tecnológica	<i>Lato sensu</i> (especializações e MBAs)
Pré-escola	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1º ao 3º ano		<i>Strictu sensu</i> (mestrados e doutorados)
	Anos finais (6º ao 9º ano)			

Fonte: LDB – adaptação da autora

Observa-se assim que o ensino de língua estrangeira pretende cumprir um papel fundamental na construção da identidade do jovem brasileiro.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Não diferente é o caso dos estrangeiros que buscam no português como idioma, não somente a pluralidade linguística e cultural, como também, o preparo às oportunidades advindas de um futuro promissor.

É fundamental considerar que o indivíduo aprendente do português como língua, deverá ter acesso a uma nova realidade sociocultural. Esta nova realidade concretiza-se por normas, costumes e convenções que podem ser muito distintas das existentes no grupo social do seu idioma nativo.

Assim, é fato que a aquisição deste conjunto novo de habilidades linguísticas motiva o estrangeiro a uma nova percepção das subjetividades, das interculturais latentes nas diferenças, na compreensão da dimensão geo-linguístico-cultural e, conseqüentemente, amplia sua visão do funcionamento da linguagem, facilitando a sua compreensão.

Esse novo conjunto linguístico envolve as habilidades da compreensão auditiva, da expressão verbal, da compreensão leitora e da expressão escrita nos ambientes formais e informais. Ou seja, o estrangeiro deve inserir-se socialmente a cultura a fim de adequar-se linguisticamente aos padrões formais e de uso coloquial do idioma.

Neste sentido, é necessário que a metodologia, os recursos didáticos e os objetivos de cada unidade de ensino sejam em acordo ao objetivo macro deste processo de ensino-aprendizagem. Assim a relação entre teoria e prática dos conteúdos selecionados.

Desafios e oportunidades na seleção de recursos didáticos

Uma vez que a linguagem faz parte da cultura, parte-se do princípio que o desafio é de aquisição cultural no qual se inclui a linguagem e, desta forma, o estudo do idioma é uma consequência inevitável em razão dos indissociáveis (linguagem e cultura).

Partindo deste pensamento, para o docente do idioma português para estrangeiros “se requer uma capacitação adequada para que o professor não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno” (SERRANI, 2005, p.17). Ou seja, o docente precisa compreender que se trata de um ensino linguístico para não nativos da sua língua materna.

Desta forma, o desafio linguístico é não somente do estrangeiro aprendente, como também do docente interculturalista²⁰. O docente atua diplomaticamente antecipando-se ao tratamento de possíveis conflitos identitários e de contradições sociais. Além disso, há conflitos de experiências de mundo reunidos na faixa etária da classe de alunos que podem refletir na ampliação ou não do léxico linguístico: “O perfil do interculturalista, sensível aos procedimentos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2005, p.18).

Segundo Marcuschi (2008, p. 240)

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa.

Identifica-se assim que o desafio está também na crença de que a aprendizagem de uma nova língua não deve se limitar exclusivamente ao ensino normativo da língua, bem

²⁰Segundo Serrani (2005) o docente interculturalista é o profissional de educação formado no ensino de línguas e, desta forma, apto para realizar práticas de mediação sociocultural.

como não deve restringir à sala de aula o imenso universo histórico-cultural, oportunizando aulas fora do ambiente tradicional de ensino e que proporcionem práticas contextualizando história, cultura e linguagem.

Segundo com Vygotsky (2009, p. 65),

o conhecimento linguístico, ainda que condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos.

Ferrarezi Junior (2008), vislumbrando um ensino de idioma mais sensível, do ponto de vista cultural, descreve como proposta didática a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Esta denominação sintetiza a o ensino de idiomático sensível, pois visa desmistificar a ideia de que as palavras possuem um único código, próprio e imutável. Ou seja, o autor apresenta na proposta de Semântica de Contextos e Cenários (SCC) a desmitificação da homogeneidade linguística.

Esta percepção é fundamental principalmente porque, na prática do ensino, os estrangeiros naturalmente tentam associar seus idiomas nativos ou representativos ao idioma novo, em aprendizagem. Exemplo: um árabe saudita que possui uma cultura completamente diferente a da brasileira, por consequência possui códigos linguísticos, representações, fonética, alfabeto (etc.) distintos. Uma vez que este estrangeiro domina o idioma inglês como segunda língua e, portanto, conhece o alfabeto latino e parte da estrutural gramatical da língua inglesa ele tenta associar ao idioma português, como terceira língua. A vogal ‘a’ representa artigo indefinido em inglês (*a, an*) e possui uma regra gramatical específica para as flexões de número e de adjetivos em singular e plural. Já a mesma vogal ‘a’, no idioma português, representa artigo definido que determina o gênero feminino e o número singular.

Esta, entre outras experiências da autora, professora Janiara de Lima Medeiros, adquiridas no ensino do idioma português para estrangeiros aponta à fragilidade de percepções e a necessidade de clarificar ao estrangeiro que o seu conhecimento de uma segunda língua anterior ao idioma português deve superar a segurança de que são possíveis associações para comparação e segurança gramatical.

Esta sensibilidade também está presente na cultura dentro do contexto histórico, pois a representação de um vocabulário para um estrangeiro pode ser completamente outra para outro aprendente de outra nacionalidade. Um exemplo real deu-se em determinada aula em que um dos alunos, após aula em feira livre, apresentou em sala de aula algumas palavras

diferentes e questionou seus significados. Uma delas foi o vocábulo ‘alemão’ que, nos morros cariocas tem o sentido de inimigo. Esse sentido tem como origem a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que, através de uma força-tarefa a Marinha brasileira participante da Divisão Naval em Operações de Guerra (DNOG). Porém em 25 de agosto a divisão sofreu ataque por submarino alemão. Então daí a expressão passou a designar, no Brasil, como inimigo. Esta percepção é diferente para estrangeiros chineses que, no evento da Primeira Guerra eram aliados da Alemanha, logo não eram inimigos.

Um novo verbo foi trazido pelos alunos participantes da atividade que soou como curioso também à docente: vadiar. Conforme Cunha (1982) vadiar significa andar à toa, passear de um lado para outro; vaguear ou viver na ociosidade; não trabalhar. Neste sentido o verbo assume um caráter negativo. Contudo o contexto em que o aluno ouviu este verbo era em roda de capoeira na qual estavam jovens ‘vadiando’. Segundo os jovens, eles estariam no Leme, Rio de Janeiro, como turistas brasileiros a passeio. Os turistas brasileiros teriam viajado do Estado de Salvador (Bahia) para um encontro de capoeiristas no Rio de Janeiro. Logo, para os baianos e capoeiristas, vadiar significa jogar.

Vem desde o tempo da senzala (...)
E quanto mais forte o chicote estala
E o povo se encurrala (...)
Os cantos de guerra e os lamentos de dor
E pro povo não desesperar
Nós não deixaremos de cantar
Pois esse é o único alento do trabalhador.

Música: Brasil mestiço, santuário da fé.
Artista: Clara Nunes, 1980²¹.

Se para os senhores de engenho havia uma relação de classe dominante em que se proibia quaisquer formas de distração ou diversão, para os africanos no Brasil estas proibições se convertiam em manifestações de desabafo, rebeldia ou de resistência.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

²¹Brasil Mestiço, Santuário da Fé, de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro no álbum Brasil Mestiço, de Clara Nunes, 1980.

Neste exemplo a mediação do professor interculturalista direciona-se ao enfoque do regionalismo nacional e histórico-cultural ao apresentar a capoeira como expressão cultural popular que mistura arte, dança e esporte marcial. Além do contexto histórico fundamental abordado em sala de aula, é possível conectar a literatura nacional ao apresentar a origem deste verbo caracterizado por Clara Nunes, "desde o tempo da senzala" em que aos escravos só era permitido trabalho como razão de ser e motivo de viver. Os escravos vistos pelos senhores de engenho sem trabalhar eram chamados de vadios. Contudo, nestes momentos permissíveis do ócio eram usados como forma de resistência em que os negros reforçavam a cultura africana através dança e da música a fim de camuflar treinos de lutas.

Desta forma é que Ferrarezi Junior (2008, p.23) destaca na parte estrutural da língua a sua criação em função das necessidades representativas exigidas pela cultura. Desta forma, nenhuma palavra tem sentido próprio, como os exemplos anteriores da vogal 'a' e das palavras 'alemão' e 'vadiar' em seus contextos gramaticais, históricos, sociais e de variabilidade linguística nacional e internacional.

Os sentidos das palavras são construídos e percebidos no contexto ao qual está inserida. "Uma palavra só vai ter um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário" (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27).

As aulas fora do ambiente tradicional de ensino favorecem outros conhecimentos inesperados. Estas atividades práticas, como "Hoje é Dia de Feira" proporciona **interação** com outros conhecimentos **disciplinares** e contribuem para a troca e aquisição de conhecimento cultural e linguístico.

Através dos **conhecimentos** já adquiridos, sejam eles quais forem, oportunizam-se atividades práticas em que os alunos desenvolvem, com **habilidade**, as atividades recomendadas (exemplo: pesquisa a pontos turísticos do Rio de Janeiro). Desta maneira os discentes **agem** com iniciativa para a coleta de informações e utilizaram mais adequadamente as habilidades linguísticas através das linguagens formal e de uso coloquial. Durante a execução das atividades podem contribuir mutuamente, exercitando **valores** como respeito às diferentes culturas e aos perfis individuais. Esta permissão possibilitou o surgimento de novas **experiências** particulares e o em desenvolvimento contínuo no processo ensino-aprendizagem ocorrido entre professores, instrutores e alunos.

Outro desafio se evidencia ao mapear o(s) perfil(s) do(s) aluno(s) estrangeiro(s) a fim selecionar recursos didáticos. Todas as informações são imprescindíveis para desenhar o perfil demográfico, socioeconômico e comportamental. No ensino do português como língua

estrangeira é necessário identificar idade, sexo, nacionalidade, conhecimento linguístico prévio (da língua nativa e do idioma português), cultura, religião, experiências de mundo e profissionais e, além disso, qual o objetivo do aprendizado.

Além da construção da metodologia que não tem receita determinada e deve ser revisada e aprimorada continuamente, os alunos estrangeiros enquanto portadores de necessidades diferentes também são indivíduos compostos por incentivos racionais e emocionais acumulados ao longo da vida. Os discentes possuem especificidades físicas, comportamentais, interesses, características e talentos únicos. É, portanto, desafiador ao professor a participação ativa neste processo de ensino-aprendizagem principalmente nos casos em que há estrangeiros já alfabetizados no seu idioma natal e, por esta razão, para o professor é como alfabetizar um indivíduo já alfabetizado. É despertar neste indivíduo não só a identificação com a linguagem verbal, não verbal ou mista, como também a preenche de sentido e significados.

Neste prisma surge como oportunidade o uso da sistemática do ensino por competências, através do qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são unidas aos valores e as experiências dos estrangeiros dos distintos países.

Ensino por competências e a inclusão através da linguagem

Carbone (2005) afirma que a competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho. Este conceito é abrangente no tocante ao seu comportamento e às suas realizações. Ao apresentar os 10 (dez) elementos essenciais para uma formação profissional, Philippe Perrenoud (1999), destacam-se os enumerados a seguir:

1. Que esta se torne um instrumento de trabalho que suscite um constante debate sobre a sua área;
2. Que se pautem em competências, e compreenda os saberes profissionais como suporte para o seu desenvolvimento;
7. Que o desenvolvimento dessas competências não se restringem a formação inicial, e acompanham a carreira profissional, seja na prática ou na formação continuada;
9. Que haja uma dimensão reflexiva na própria concepção das competências a serem desenvolvidas, e
10. Que haja uma constante participação crítica e interrogação ética sobre as práticas (PERRENOUD, 1999, p. 6-8).

Segundo o autor, o docente que trabalha dentro desta abordagem por competências, precisa ter um maior domínio técnico e prático não só do seu conteúdo, como também das disciplinas afins. O fato justifica-se, segundo o autor, que o docente deve preocupar-se com

sua formação profissional associada às necessidades reais de aprendizagens. Além disso, é o docente – enquanto mediador da aprendizagem – quem deve utilizar oportunidades para relacionar assuntos diversos entre as áreas do conhecimento, sem deixar que objetivo principal seja perdido.

Segundo Dutra (2004), as competências encontram na sua teoria duas grandes correntes, onde a primeira é liderada por pesquisadores dos Estados Unidos da América (EUA). Estes avaliam a competência como se fosse um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) que permite ao indivíduo exercer a sua atividade profissional. A segunda corrente, de origem francesa, é mais ligada às realizações profissionais auferidas pelo indivíduo de acordo com o contexto. Neste caso, a produção em si é o indicador profissional do sujeito ao invés dos fragmentos extraídos do CHA norte-americano.

Conforme Perrenoud (1999), “o docente colocar-se-á no lugar do aprendente, com o objetivo de prever os obstáculos presentes nas situações-problema, analisando constantemente as tarefas e os processos mentais dos educandos.”.

O Ensino por competências enfatiza os métodos de resolução de problema (complexos, contextualizados na realidade social e profissional a que os militares em geral podem ser submetidos constantemente). De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações.

A noção de competência está evidente pela ação eficiente realizada em uma família de situações que ocorre através da mobilização de um conjunto de recursos - cognitivos, afetivos, materiais. Nesse escopo, a nova sistemática contribui para que o professor atue de forma integrada com os planejamentos focados nos valores institucionais, visando agregar o valor intangível aos processos educacionais, voltado à educação ligada às práticas interdisciplinares.

No III Seminário de História realizado em 08 de junho de 2019 na Fundação Cecierj/ consórcio Cederj – UniRio, Polo Resende (RJ), a docente interculturalista e autora deste artigo, Janiara de Lima Medeiros, proferiu a palestra “O papel da instituição escolar: diálogos entre a Pedagogia e a História”, na qual, entre outras experiências compartilhadas, pôde exemplificar a expectativa dos alunos do idioma português para estrangeiros. Os alunos preferem prática à teoria. É um dilema histórico e multicultural evidenciado nas diversas aulas ministradas desde março de 2015, para alunos estrangeiros dos países como África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Equador, EUA,

França, Guatemala, Honduras, Maurítânia, México, Naníbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã.

Nesta experiência evidenciam-se também adequação dos recursos didáticos, relacionando-os com as mudanças históricas que embasam as práticas pedagógicas, ou seja, os desafios pedagógicos crescem concomitantemente ao desenvolvimento histórico tecnológico. Neste sentido, a terceira revolução industrial apresenta desafios da sociedade em rede através do desenvolvimento das tecnologias da informação (TIC) a certeza de que o avanço tecnológico é incombátível. Nesta perspectiva é que docentes veem-se uma nova dimensão pedagógica em que os nativos virtuais (os internautas) arriscam, enquanto alunos, suas habilidades interpessoais e sua formação completa, integral.

Aos docentes evidencia-se aí o desafio de prepararem-se também quanto imigrantes digitais, conhecedores da tecnologia em favor do processo ensino-aprendizado. Como oportunidades é possível usufruir das vantagens tecnológicas e atribuir aos alunos estrangeiros responsabilidades de pesquisa e construção de conhecimento de forma a ampliar sua autonomia na aprendizagem que lhe será útil não somente no aprendizado do idioma português como em outros aprendizados.

Os docentes atuam como mediadores das atividades atuam como incentivadores da autonomia, reflexão, proatividade e criatividade. A integração de conhecimentos possui alinhamento às ideias de Perrenoud (1999) ao apresentar-nos a construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos.

Considerações finais

A relevância desse trabalho se deu na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem em movimento integra outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades. Através da análise do trabalho desenvolvido ao longo de 2018 foram identificadas novas oportunidades da aplicabilidade linguística do novo idioma de forma imediata e comunicativa (sem exigência das regras gramaticais definidas pela norma culta) integrando outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades.

Considerando que a identidade regional é manifestada através da sua cultura e esta, por sua vez, é transmitida através da linguagem local, a fluência comunicativa é essencial ao contato imediato entre os indivíduos. Através da cultura local, essa comunicação é expressa sendo facilitada quando ocorre a compreensão contextualizada do novo aprendizado. Assim, a

história e a geografia cumprem o seu viés interdisciplinar, a fim de contribuir para facilitar o processo de internalização dos conhecimentos.

Com a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma contextualizada.

Tendo como norteadores a metodologia da educação por competências no ensino do idioma português como segunda língua através de contextualizações em aula além da classe; e a prática das habilidades linguísticas pelos docentes em ambientes multiculturais e de forma interdisciplinar, docentes e instrutores engajam-se a fim de incentivarem o uso exclusivo do idioma português do Brasil.

Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizando a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma.

A pedagogia deve avançar com a história ao acompanhar o desenvolvimento tecnológico. O professor necessita ser um mediador do conhecimento (filtrar, analisar, recomendar, assessorar). O processo de ensino-aprendizagem precisa conectar informações significativas ao aluno.

Desta forma, o Português como língua estrangeira não se trata somente de um desafio linguístico, mas sim em como as questões que envolvem as relações sociais, os distintos padrões estéticos e a comunicação - como reflexo das diferentes culturas - contribuem para facilitar este processo de aquisição do português como segunda língua.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf> Acesso em março de 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei do Ensino Médio brasileiro. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em março de 2019

CARBONE, P. P. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DURAN, D. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 228 p.

DUTRA, J. S. **Competências, conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FERRAREZI Jr, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERRETI, C. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREIRE, P.R.N. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo;

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods: changing tracks, challenging trends**. TESOL QUARTERLY, Malden, v.40, n.1, p.59-81, Mar. 2006.

MARCUSCHI, LuisAntonio. **A Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros como segunda língua através de elementos linguísticos culturais. **In: Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3**. Organizador Álvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 104 – 118.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros. **In: Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola**. V. 2. Campina Grande – PB: UFF, UERJ, UFRJ e UEPB, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 3 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação nº 12**. Campinas: Set-Dez 1999, pp. 5-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S0104-4060201100050001500021&lng=pt. Acesso em 2 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SERRANI, Silvana M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ **Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita**. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13- 58.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.

GÊNEROS DIGITAIS E MÚLTIPLOS LETRAMENTO: AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA LITERATURA DO CIBERESPAÇO²²

OLIVEIRA, Joanita Baú de
Universidade Federal de Pernambuco (PPGL)
joanita.bau@outlook.com

RESUMO

Os pertencentes às gerações X e Y seguramente se lembram de terem aprendido a produzir cartas na escola, mediante as instruções de manuais didáticos que apontavam as características próprias desse gênero. Ambas gerações, provavelmente, ainda recordam que as comunicações interpessoais escritas também permeavam o cotidiano escolar através de bilhetinhos trocados de forma discreta para não chamar a atenção do mestre. Mas, certamente, para a geração Z, que espera ansiosa pela distração dos professores para trocar *likes* nas redes sociais, uma aula voltada à produção de gêneros como cartas e bilhetes, se tornaria monótona e ultrapassada. Esses mesmos alunos da geração Z, pelo amplo uso que fazem das mídias digitais, também sentiria como obsoleta uma aula que visasse ensiná-los a produzir gêneros como e-mail, chat e mensagens de voz e texto enviadas via redes sociais. Isso não significa que os gêneros comunicacionais digitais devam ser ignorados no ambiente escolar, uma vez que seu uso na sala de aula muito pode contribuir para o desenvolvimento de múltiplos letramentos, incluindo o chamado letramento digital. Paralelamente a esse contexto, é notório o surgimento, nas últimas décadas, de narrativas literárias eletrônicas que fazem amplo uso de e-mails e mensagens trocadas pelos personagens em redes sociais e aplicativos de mensagens. Considerando o exposto, levantou-se a hipótese de possíveis potencialidades pedagógicas desses objetos artísticos, como ferramenta de ensino para o eixo de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Com objetivo de avaliar tal suposição, a princípio, realizou-se pesquisa bibliográfica, que pudesse embasar uma discussão a respeito da relação entre gêneros didático-discursivos e múltiplos letramentos, incluindo o digital. Em seguida, fez-se levantamento e categorização de narrativas produzidas a partir de gêneros comunicacionais digitais. Por fim, mediante análise crítica, buscou-se identificar possíveis conteúdos ou atividades educativas que pudessem ser desenvolvidos a partir do material levantado. Ao final das análises, chegou-se à conclusão de que essas narrativas podem trazer contribuições significativas para o ensino de língua vernácula e estrangeira, bem como para o letramento literário e digital.

Palavras-chave: Letramento literário. Letramento digital. Literatura eletrônica. Gêneros digitais. Ensino de língua.

INTRODUÇÃO

Os pertencentes às gerações X e Y seguramente se lembram de terem produzido cartas na escola, sob as instruções de professores e manuais que regiam as características próprias

²² O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-Brasil.

desse gênero. Eles, provavelmente, ainda recordam que textos escritos com fins de comunicação interpessoal também permeavam o cotidiano escolar através de bilhetinhos trocados durante as aulas, que passavam, sub-repticiamente, de mão em mão, até atingir o destino final, para não chamar a atenção do mestre. Mas, certamente, para a geração Z, que espera ansiosa pela distração dos professores para trocar *likes* nas redes sociais, uma aula voltada à produção de gêneros comunicacionais como cartas e bilhetes, se tornaria monótona, mais uma daquelas tarefas que se fazem para obter notas e conceitos, e até ultrapassada pelo uso cada vez menor desses gêneros no contexto contemporâneo.

A mesma geração Z também sentiria como obsoleta uma aula voltada à produção de gêneros comunicacionais de uso mais recente, como chat e mensagens de voz e texto enviadas via celulares, aplicativos ou redes sociais. Pelo amplo uso e conhecimento que a maioria dos alunos da educação básica possuem acerca dessas novas mídias e recursos, é possível supor que certamente, em uma aula com tal propósito, não demoraria mais do que cinco minutos para que a posição entre discentes e docentes se invertesse completamente.

Isso, evidentemente, não significa que os gêneros comunicacionais digitais devam ser ignorados no ambiente escolar ou, ainda, que se deva assumir a inglória tarefa de excluí-los da sala de aula. A discussão e o trabalho educativo envolvendo chats, e-mail, blog, mensagens instantâneas, entre outros, são de suma importância para o chamado letramento digital. Mas, pelas suas características híbridas e mutantes, esses novos gêneros requerem uma abordagem menos regulatória e prescritiva e mais colaborativa, com vistas a análises, questionamentos, descobertas, reflexões e uso consciente das novas mídias e seus recursos.

A fim de encontrar materiais e metodologias que possam cumprir esse preceito, levantou-se a hipótese de possíveis potencialidades pedagógicas de objetos artísticos e literários que fazem uso de gêneros eletrônicos ora mencionados. Com objetivo de avaliar tal suposição, a princípio, realizou-se pesquisa bibliográfica, que pudesse embasar uma discussão a respeito da relação entre gêneros do discurso e múltiplos letramentos, incluindo o digital. Em seguida, fez-se levantamento e categorização de narrativas produzidas a partir mensagens de vídeo, voz e texto, etc., trocadas entre dois ou mais interlocutores. Por fim, mediante análise crítica, buscou-se identificar possíveis conteúdos ou atividades educativas que possam ser desenvolvidos a partir do material levantado.

GÊNEROS DO DISCURSO E LETRAMENTOS

Conforme Soares (1999), letramento é uma palavra pertencente ao vocabulário técnico das áreas da educação e lingüística, que surge, no contexto brasileiro, por volta da segunda

metade da década de 80, derivada da palavra inglesa *literacy*. O referido termo designa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1999, p. 17). Tal definição traz implícita a ideia de que a aquisição da tecnologia da escrita implica em alterações nas ordens sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, entre outras. Portanto, letramento pode ser compreendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18).

Diante dessa conceituação, se torna clara a diferença que Soares (2004a, 2004b) busca traçar entre alfabetização e letramento. O primeiro é entendido como apropriação do sistema convencional de escrita. O segundo, por sua vez, compreende a participação competente em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

A concepção de que letramento refere-se mais a atividades de escrita e leituras realizadas pelas pessoas em seu cotidiano do que a um conjunto de habilidades passíveis de serem aprendidas, é concernente com a teoria social do letramento proposta por Barton e Hamilton. As noções de prática, eventos e textos formam o tripé da referida teoria. Assim, propõem-se que letramento (ou *literacy*, conforme o termo original) “é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 2003, p.8, tradução nossa). As práticas de letramento (*literacypractices*) são definidas como “as formas culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas aproveitam em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (BARTON; HAMILTON, 2003, p.6, tradução nossa). Desse modo, torna-se claro que as práticas de letramento estão inseridas em objetivos e atividades culturais mais amplas e são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, de modo que algumas são mais dominantes, visíveis e influentes do que outras. Já o outro conceito básico, isto é, os eventos de letramento (*literacyevents*) são definidos como “atividades onde o letramento tem uma função [...] são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldados por ela” (BARTON; HAMILTON, 2003, p.7, tradução nossa). A noção de evento aponta para outra importante asserção acerca da natureza do letramento, a de que ele é sempre situado em um contexto social e, portanto, varia ao longo da história e de cultura para cultura. Por fim, os textos são apontados como “parte crucial dos eventos de letramento, e o estudo do letramento é parcialmente um estudo de textos e de como eles são produzidos e usados” (BARTON; HAMILTON, 2003, p.7, tradução nossa).

Embora tenham tomado textos escritos como ponto de partida para análise das práticas de letramento que ocorrem em eventos cotidianos, Barton e Hamilton perceberam que, a língua escrita é usada em conjunto com outros sistemas semióticos como símbolos matemáticos, notações musicais, mapas e imagens. Desse modo, enfatizam que existem diferentes letramentos associados com diversos domínios da vida:

Olhando para diferentes eventos de letramento fica claro que letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao invés disso, há diferentes letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem diferentes mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser consideradas como diferentes letramentos, como letramento filmico e letramento computacional. Outro sentido é que práticas em diferentes culturas e línguas podem ser consideradas como diferentes letramentos (BARTON; HAMILTON, 2003, p.9, tradução nossa).

Os postulados de Barton e Hamilton acerca da multiplicidade e variabilidade do letramento, bem como da atuação de diversos sistemas simbólicos coexistindo em eventos e práticas de letramento são fundamentais para compreensão do impacto que as novas mídias têm provocado no mundo contemporâneo. É inegável que o advento da informática e da internet promoveu o surgimento de um novo tipo de letramento, o chamado letramento digital. Este, pela característica própria das mídias digitais de agregar linguagens tão diversas como textos escritos, imagens, sons (graças à capacidade de converter qualquer dado em sequências numéricas), requer além de conhecimentos próprios da esfera da informática, habilidades para compreender e operar com textos/objetos intersemióticos.

Conforme Lima (2015), um indivíduo pode deter conhecimento acerca do funcionamento de hardware e software (parte física e lógica) das tecnologias de informação e comunicação, tais como computadores, tablets, programas, aplicativos, etc., e não ser letrado digital. O domínio da técnica que permite acessar e manusear às novas mídias corresponde apenas ao nível de alfabetização digital. Já o letramento digital pressupõe o uso da tecnologia para participação nas práticas sociais da cibercultura. O letrado digital, portanto, corresponde ao indivíduo que está inserido nas práticas sociais no mundo digital, as quais incluem não só a produção e leitura de textos escritos na tela do computador, mas também a interação com objetos multimídias, que podem conter sons, imagens, vídeos, etc.

A diferenciação entre alfabetização e letramento digital revela que este último não é de responsabilidade exclusiva dos profissionais da informática. As multiplicidade e especificidade dos gêneros textuais que circulam nas novas mídias apontam para o papel fulcral dos professores da área da Linguagem, códigos e suas tecnologias na inclusão dos indivíduos nas práticas sociais da cibercultura. Afinal, como lembra Xavier (2007, p. 143),

As Práticas Sociais e os eventos em geral (não só os de letramento) são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de Práticas Sociais e Eventos de Letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.

Além de necessário para participação efetiva dos indivíduos nos eventos e práticas sociais de letramento, o estudo dos novos gêneros digitais muito pode contribuir para novas reflexões e descoberta no campo das linguagens. Conforme Marcuschi (2008, p.200) a análise dos gêneros digitais é relevante em pelo menos quatro aspectos:

(1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado; (2) apresenta peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito de textualidade; (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Diante dessas prerrogativas, considerou-se que abordagem desses novos gêneros comunicacionais, em sala de aula, através de narrativas eletrônicas podem atender a esses quatro aspectos, uma vez que utilizam gêneros de uso cada vez mais recorrente, como e-mails, chats, mensagens instantâneas, os quais, pelas suas peculiaridades, permitem uma abordagem contrastivas entre si e com gêneros anteriores, como cartas e bilhetes, propiciando reflexões e revisões acerca de conceitos tradicionais de textualidades e das diferenças entre o oral e o escrito.

LEVANTAMENTO DE NARRATIVAS CONSTRUÍDAS COM GÊNEROS COMUNICACIONAIS DIGITAIS

O uso de gêneros comunicacionais para criação de obras literárias não é novidade. Cartas escritas em versos compõe a obra *Heroides*, produzida pelo poeta Ovídeo (43 a. C. – 18 d. C.), ainda no Império Romano. No campo da prosa, considera-se *Processo de cartas de amores que entre dos amantes passaram*, de Juan de Segura, publicado em 1548, o romance mais antigo a usar o envio de correspondências como mote para o desenvolvimento da narrativa. O auge da técnica de simular a troca de cartas para construção de enredos, entretanto, ocorreu somente no século XVIII, com a produção de diversos romances

epistolares que se tornaram clássicos da literatura, tais como *Pamela* (1740), de Samuel Richardson, *A nova Heloísa* (1761), de Jean-Jacques Rousseau; *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), de Johann Wolfgang von Goethe; *As ligações perigosas* (1782), de Choderlos de Laclos. No século seguinte, essa forma romanesca entrou em declínio, apesar do aparecimento de obras de extreme relevo, como *Memórias de duas jovens esposas* (1841), de Honoré de Balzac; *Drácula* (1897), de Bram Stoker e *A cor púrpura* (1982), de Alice Walker.

Apesar do aparente desgaste do romance epistolar, nos séculos XX e XXI obras literárias continuaram a inserir a carta em seus enredos, muitas vezes acompanhadas de outros tipos de formas de comunicações mais modernas, como telegramas, diários, entrevistas, depoimentos, memorandos, cartões-postais, manchetes e notícias de jornais. Com advento da internet e dos meios digitais, as ficções passaram a incorporar também e-mails, blogs, mensagens de texto, postagens e conversas trocadas em redes sociais e aplicativos de mensagens ou salas de bate-papo.

Para se ter uma ideia do quão larga tem sido a produção de narrativas que são totalmente escrita ou inserem gêneros comunicacionais em seus enredos, basta mencionar que em uma de suas entradas, intitulada *Listofcontemporaryepistolarynovels*, a Wikipédia categoriza noventa obras como romances epistolares contemporâneos. Destas, duas curiosamente ainda pertencem ao século XIX (provavelmente foram inseridas na lista por descuido), quarenta e sete foram publicadas no século XX, quarenta são do século XXI e uma série compreende estes últimos dois períodos, tendo sido publicada entre 1982-2009.

Quanto aos elementos utilizados, observou-se que das obras listadas pela Wikipédia, apenas treze inclui gêneros da esfera digital. Contudo, é preciso esclarecer que, embora relevante para constatar a permanência do romance epistolar após os séculos XVIII e XIX, as informações do referido site não são suficientes para dar uma dimensão dos usos da troca de mensagem na produção literária contemporânea. Isto porque, a lista da Wikipédia inclui apenas obras publicadas em inglês. Contudo, a produção de narrativas epistolares nos séculos XX e XXI não se limita a esse idioma. Em língua portuguesa, por exemplo, vale destacar obras como *Nas tuas mãos*, de Inês Pedrosa, e *Cartas a Sandra*, de Virgílio Ferreira, tecidas através de cartas, e *@mor.com*, de Regina Drummond e Jonas Ribeiro e *Eu@teamo.com.br*, de Leticia Wierzchowski e Marcelo Pires, que optam pelo e-mail.

Não obstante, a lista da Wikipédia abrange apenas textos impressos, deixando de fora as chamadas obras de literatura eletrônica, isto é, aquelas que, conforme Hayles, são nascidas no meio digital, diferindo-se, portanto, dos livros impressos digitalizados:

a literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, ‘nascida no meio digital’ um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador (HAYLES, 2009, p.20).

Obras de literatura eletrônica, portanto, são, geralmente, produzidas ou incluem múltiplos recursos como hipertextos, vídeos, imagens, sons, redes sociais, entre outros, além de serem, normalmente, disponibilizadas em mídias digitais. Nesse tipo de produção, é possível encontrar diversos tipos de trabalhos literários, incluindo os epistolares, ou seja, constituídos por gêneros comunicacionais, sejam aqueles trocados através de aparelhos eletrônicos, sejam aqueles que remontam às tradições manuscrita e impressa.

Algumas produções epistolares eletrônicas são configuradas em hipertextos e estruturadas a partir da troca de gêneros comunicacionais como cartas e e-mails entre os personagens. Nessas narrativas, cabe ao leitor assumir o papel de um ou mais participantes da história, decidindo qual versão da correspondência será enviada. Em alguns casos, as decisões tomadas afetam os rumos e os finais da história. Portanto, uma das características-chaves dessas obras é a interatividade com o público. Como exemplo desse tipo de literatura podem ser mencionadas *First draft of the revolution*, de Emily Short e Liza Daly, e *Estudo em vermelho*, de Marcelo Spalding.

Também é possível encontrar, na internet ou circulando em mídias digitais, vídeos produzidos através de filmagens de conversas, comentários ou outros tipos de interação em redes sociais e aplicativos de mensagens. Para desenvolver esse tipo de obra, em geral, após planejarem o roteiro da história, os produtores criam perfis nas redes sociais ou aplicativos para servirem de personagens, assumem esses papéis e, enquanto executam ações nos ambientes virtuais (conversam, comentam, curtem e fazem postagens), filmam a tela de seus computadores ou celulares. Após a edição do material gravado, lançam-no novamente na internet. Dentro dessa categoria, encontramos alguns vídeos no youtube (ver referências) que utilizaram as redes sociais como Facebook e Twitter e o aplicativo de mensagem WhatsApp para construção do enredo.

Redes sociais também podem ser usadas para produzir outros tipos de literatura eletrônica. Trata-se de obras que requerem que o leitor tenha uma conta na rede social a qual se vincula. Ao acessar esse tipo de produção “logado”, o usuário fornece informações pessoais da sua conta de rede social (como nome, idade, e-mail), as quais passam a fazer parte da história. Nesse caso, torna-se claro que essas obras se diferenciam das mencionadas no parágrafo acima não apenas por não serem publicadas em vídeo, mas por permitir a interação do

leitor. Esse tipo de produção também não deve ser confundida com textos literários publicados em redes sociais, como poesias e contos, os quais, em geral, não se diferenciam de materiais publicados em meios impressos. Como exemplo, pode ser mencionado *The fuge book*, de Tom Ferret, que usa informações pessoais do leitor e seus amigos registradas no Facebook.

É possível também encontrar obras que, além de gêneros comunicacionais, usam recursos diversos como, imagens, vídeos, músicas. Devido a essa configuração, podem ser disponibilizadas em sites ou em meios que comportem produções multimídias. Este é o caso de *Nós somos uma correspondência*, de Fernanda de Mello Gentil.

ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DE NARRATIVAS COM GÊNEROS COMUNICACIONAIS DIGITAIS

O levantamento de obras impressas e eletrônicas, exposto no tópico anterior, aponta que as narrativas epistolares atuais caracterizam-se pela diversidade de linguagens, gêneros e de mídias utilizadas para sua produção e/ou disponibilização. Tal característica revela o potencial dessas produções como recurso pedagógico significativo para o desenvolvimento de múltiplos letramentos e ferramenta para um ensino voltado à formação de sujeitos capazes de participar de forma efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas.

As obras levantadas, em sua maioria, contemplam formas de comunicação comuns ao cotidiano de adolescentes, jovens e adultos, o que certamente as tornam atrativas para leitura e para o desenvolvimento de projetos, pesquisas e trabalhos em sala de aula. Por outro lado, pode-se argumentar que a familiaridade dos alunos com redes sociais e aplicativos de mensagens é um ponto negativo, afinal é desnecessário ensinar aquilo que já se sabe. Certamente, alguns defenderam que não há razão em abordar a troca de mensagens em meios digitais, porque muitos alunos fazem isso rotineiramente e os que não possuem tal hábito podem aprendê-lo fora dos muros da escola.

Ocorre que ter uma conta em rede social, usar um aplicativo para envio de mensagens via celular, ler texto em hiperlinks ou assistir vídeos na tela do computador não significa fazer reflexão sobre as características e os modos de funcionamento dos meios de comunicação digitais e os gêneros que neles circulam. Nesse sentido, é preciso esclarecer que trabalhar com os novos gêneros comunicacionais em sala de aula não é exatamente ensinar alunos a usar redes sociais e aplicativos de mensagens, mas tornar esses elementos ponto de partida para discussões, questionamentos, debates, pesquisas e descobertas que tornem os discentes

sujeitos capazes não apenas de participar, mas também de refletir sobre as práticas de letramentos ocorridas em meios digitais.

Para tanto, a perspectiva interdisciplinar se faz necessária, dado que os letramentos são múltiplos e envolvem conhecimentos de vários campos do saber. Nesse quesito, as narrativas epistolares se mostram ferramentas de ensino-aprendizagem privilegiadas, pois graças à variedade de gêneros, ferramentas e mídias usados na produção e disponibilização desses textos, seu uso em sala de aula pode contemplar as diversas disciplinas que compõe a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

No ensino de língua materna, o tema dos gêneros discursivos é de extrema relevância. Pode-se partir de uma perspectiva comparada que contemple as características linguísticas, estruturais e funcionais de cada gênero. Nesse âmbito, cabe abordar o caráter histórico e as transformações dos gêneros ao longo do tempo, contrastando similaridades e diferenças entre os mais antigos, como cartas e bilhetes, e os mais recentes, como e-mails e chat.

Também, em perspectiva contrastiva, cabe tratar das diferenças entre conversas face-a-face e bate-papos virtuais, a fim de revisar conceitos tradicionais acerca da relação entre o oral e o escrito. A partir de então, torna-se produtiva a abordagem das variedades linguísticas e seus usos na produção textual. É importante lembrar que, em gêneros comunicacionais virtuais mais informais, como a troca de mensagens instantâneas, os interlocutores comumente costumam usar abreviações, caracteres especiais, imagens, além de transgredir propositalmente a norma ortográfica, substituindo, por exemplo, grafemas ou sílabas que possuem sons semelhantes, como em cada = kda ou beijo = beijux. Acerca dessas variações na morfologia de palavras e do hibridismo de linguagens, Xavier (2011, p.49) propõe que são indícios de uma retórica digital emergente e aponta que,

Há vantagens visíveis da adoção desses procedimentos retóricos incorporados pela nova geração em suas práticas languageiras. São elas: mais velocidade na produção 'escrita' da mensagem em formato hipertextual; inserção do fator espontaneidade na interação por escrito; e, principalmente, grande aumento na atenção do interlocutor que o desafio da leitura dos enunciados encapsulados em semioses diversas desperta nele. Tudo isso poderá estimular a compreensão dos atos de fala do sujeito locutor e influenciar o saber e o agir do sujeito interlocutor, objetivos de todo empreendimento retórico-languageiro.

Logo, ao invés de serem condenadas como erros, as características próprias das comunicações virtuais devem ser abordadas em sala de aula, a fim de que se descubra as intenções dos interlocutores ao adotar abreviaturas, transgressões linguísticas, *emoticons*, etc. Só então é possível discutir a adequação ou inadequação desses recursos linguísticos, considerando os gêneros textuais e seus contextos de produção.

Ainda no que tange ao tema dos gêneros discursivos, considerando que os gêneros comunicacionais são a base das narrativas epistolares, é assunto de extrema relevância a diferença entre os primários e secundários e a transmutação e absorção dos primeiros pelos últimos, conforme descrito por Bakhtin (2000, p. 281):

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. [...] inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana.

Ao tratar do referido assunto, já se adentra no âmbito do letramento literário, o qual também pode ser bastante enriquecido a partir de uma abordagem comparativa entre autores e obras dos romances epistolares antigos, mencionados no primeiro tópico, e as produções mais recentes, levantadas no segundo. No campo historiográfico, pode-se tratar do nascimento, auge, declínio e ressurgimento das narrativas epistolares, com enfoque nos diversos tipos de gêneros e mídias empregados em cada período. No bojo desse panorama, pode-se partir para observação das mudanças ocorridas nas características das obras epistolares decorrentes da substituição da carta por correspondências mais modernas. O artifício de desenvolver um enredo através de cartas, e-mails, chats, também pode ser contrastado com outras técnicas narrativas, tanto as características de livros impressos quanto as utilizadas por outras mídias, afinal algumas das obras epistolares contemporâneas são vídeos, ou usam recursos como hyperlinks. Desse modo, pode ser verificado pelos alunos como elementos fundamentais do narrar, como foco narrativo, tempo, espaço, sequência e forma de apresentação dos fatos, variam de acordo com os gêneros e linguagens utilizados.

O contraste entre literatura impressa e eletrônica e entre literatura e outras mídias permite dialogar com os conteúdos da disciplina de artes, afinal a narrativa epistolar contemporânea é, em geral, multimídia. Nos livros físicos, além da linguagem verbal, encontra-se a presença de elementos visuais, como os chamados *emoticons*, usados para expressar emoções nas conversas virtuais. Nas obras disponibilizadas em meios digitais, conforme já ressaltado, além de imagens, podem surgir também sons e vídeos. Também já foi mencionada a existência de pequenos filmes produzidos a partir de gravações de ações e conversas nas redes sociais e aplicativos de mensagens.

Após estudo e observação do modo de funcionam das diversas narrativas epistolares produzidas e abrigadas em diversas mídias, é possível desenvolver obras semelhantes com os alunos. Os pequenos vídeos produzidos a partir da filmagem de interações em redes sociais ou aplicativos de mensagens são bastante recomendáveis, por serem criações que, além da criatividade, exigem poucos recursos (dois ou três celulares com acesso à internet são suficientes para uma produção simples). Outro trabalho artístico que pode ser desenvolvido é a produção coletiva de uma narrativa epistolar com múltiplos trajetos de leitura, a exemplo da já citada *Um estudo em vermelho*, de Marcelo Spalding. Para tanto, bastaria que, partindo-se de uma correspondência inicial, grupo diferentes de alunos fossem recendo e enviando respostas, gerando assim cadeias distintas de mensagens, que, posteriormente, poderiam ser reunidas e editadas, a fim de formar uma narrativa hipertextual, cujo desenvolvimento e desfecho são direcionados pelos links clicados pelo leitor.

O ensino de língua estrangeira é requisitado pelo fato de muitas narrativas epistolares contemporâneas não serem nacionais. Essas obras propiciam a leitura de textos que simulam gêneros comunicacionais corriqueiros, que certamente são requeridos em práticas cotidianas de comunicação. Não obstante, a criação de vídeos e narrativas hipertextuais pelos alunos também podem ser desenvolvidas em uma segunda língua. Nesse caso, além de leitores, tornam-se também produtores de textos em outro idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção efetiva em diversas práticas de letramento depende muito da compreensão e domínio das características, funções e modos de funcionamento dos gêneros textuais e seus contextos de circulação.

Nesse sentido, acreditamos que as narrativas epistolares contemporâneas levantadas nessa pesquisa podem contribuir para múltiplos letramentos, não só pela diversidade de gêneros, mas também de mídias que são incorporadas em sua produção ou utilizadas para reprodução. No que tange especialmente ao letramento digital, as obras epistolares recentes se tornam uma ferramenta preciosa porque podem propiciar aos alunos o contato, a reflexão e o aprendizado sobre alguns dos gêneros mais presentes nas novas mídias meios digitais.

Além da leitura dessas narrativas, propõem-se a produção de criações artísticas similares, a fim de dar aos discentes a oportunidade de produzir textos próprios do mundo virtual. Nesse caso, a inserção em práticas sociais de letramento digital torna-se mais efetiva, porque alicerçada em eventos reais de comunicação. Não se trata apenas de ler e compreender

as criações multimídias que circulam na tela de celulares, tablets e notebook. Trata-se também de tornar-se produtor desse tipo de criação.

Diante do exposto, propomos uma última reflexão a partir das palavras de Marcuschi (2004, p. 17) a respeito do ensino de gêneros no contexto escolar contemporâneo: “já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso eletrônico ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escreve cartas pessoais e bilhetes”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1993.

HAYLES, N. K. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Global; Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

LIMA, E. S. **Sei Navegar na internet: serei eu um letrado digital?**. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-graduação em letras da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**, 2004a. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista brasileira de educação**, nº 25, Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso 13 fev. 2017.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Retórica digital nas redes sociais. In: XAVIER, A. C. S. [et. al.]. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011.

A ESTRANHA FAMILIARIDADE DOS BEST-SELLERS

Maria do Rosário Silva Leite (UFPB)

RESUMO

O discurso ficcional contemporâneo destaca os *Best-Sellers* como a principal leitura entre os jovens e a cada dia adquirem mais espaço nas estantes destes leitores ávidos por aventura, romance e fantasia. Nesse sentido, a sala de aula se torna o lugar propício para englobar essa demanda e utilizá-la em benefício do estímulo à leitura, pois, mesmo esta literatura sendo considerada inferior por muitos críticos, retrata e resgata a realidade dessa cultura juvenil, seja reinventando mitos, lendas ou mesmo contos de fada. Desta forma, os *best-sellers* entram como mediadores e porta de entrada para os leitores iniciantes, pois se voltam para o contexto atual, tratando geralmente de temas que estão presentes na vivência destes adolescentes, fato esse que promove uma identificação com as obras. Nesse enfoque, nosso trabalho pretende discorrer sobre a “estranha familiaridade”, segundo Maria do Rosário Valencise Gregolin, que os textos da saga *Crepúsculo* (*Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse e Amanhecer*), da autora Stephenie Meyer promovem, através de uma releitura dos contos de fada presentes na obra como forma integradora da cultura juvenil. Nesse sentido, o educador poderá se utilizar desse canal para promover o constante contato com textos literários, fato esse que, ampliará os horizontes destes leitores, fazendo-os assim, refletirem criticamente, além de desenvolver sua familiaridade com o discurso literário estabelecendo uma ponte até os livros e autores geralmente considerados canonizados. Para embasar nosso trabalho utilizamos autores como: CHARTIER (1999), COLOMER (2003), COSSON (2007), FURTADO (2014), LAJOLO (2001).

Palavras-chave: Adolescentes. Contos de fada. Best-Sellers.

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler.

Roger Chartier

Uma das principais inquietações sobre as quais se debruçam as propostas educacionais na sociedade contemporânea envolve a formação de jovens leitores. Tanto o Currículo

Nacional, quanto os diversos projetos de incentivo à leitura buscam divulgar obras e atrair a atenção dos leitores em formação para a variedade de obras clássicas disponíveis, e que, segundo os críticos, proporcionarão o surgimento de ferramentas que habilitarão esses a discorrer criticamente sobre a realidade ao seu redor. Porém, muitas vezes a juventude em formação se volta para outro tipo de leitura, que se enquadra no que Roland Barthes (1996:21) denomina de “textos de prazer: aquele que contenta, enche; dá euforia”. Obviamente vale mencionar aqui que o que causa prazer e euforia nos humanos é algo extremamente pessoal. Em todo caso, há obras que não se adequaram, segundo uma visão crítico-acadêmica, nas malhas literárias das Belas Letras, e deste modo, deveriam ser terminantemente consideradas inferiores, ficando, portanto, abandonadas ou simplesmente ignoradas pela alta cúpula intelectual, que repele qualquer comentário a menor menção ao termo: *Best-Seller*. Conforme afirma Muniz Sodré (1988:15).

Com a literatura de massa, a coisa muda de figura. Não está em primeiro plano a questão da língua nem da reflexão sobre a técnica romanesca. O que importa mesmo são os conteúdos fabulativos (e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse) destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperado a sua sensibilidade. É o mercado, e não a escola, que preside às condições de produção do texto.

Faz-se necessário ressaltarmos que em nosso breve trabalho, não pretendemos fazer apologias aos *Best-Sellers*, nem muito menos excluir os clássicos; porém, não podemos desviar nosso olhar quanto à importância destas narrativas na construção do leitor, já que há um público crescente e cada vez mais fiel a essas produções. É fato inegável que o mercado dos *Best-Sellers* desperta e aviva a leitura entre os jovens. Apesar de se constituir segundo a moda editorial do momento e conforme demanda a indústria cultural, estes livros estimulam sobremaneira o desejo do jovem, que devora literalmente páginas e mais páginas em questão de dias, tornando-se, assim, um fator positivo de estímulo à leitura. Nessa linha de pensamento, as pesquisas acerca do impacto e influência de tal literatura vêm adquirindo espaço nas discussões acadêmicas. Verificamos que a escola, como um dos locais onde as habilidades do alunado são (ou deveriam ser) fundamentalmente desenvolvidas, precisa se posicionar com relação à abordagem deste gênero em sala de aula. Segundo afirma Marisa Lajolo (2001:19).

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. [...] Ela

desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Dotada, assim, de um papel determinante na escolha e definição do que se deve ler e, dessa forma, tendo a capacidade de criar um corpus ao longo das décadas e séculos do que é lido em um país, cidade ou município, a escola torna-se um dos veículos, e, diríamos, um dos mais próximos dos jovens, que interfere no que esses, de fato, leem e conhecem, determinando, em parte, a ampliação da visão de mundo de diversos leitores em formação.

Nesse sentido, as diversas narrativas dotadas da presença de seres fantásticos, nos remonta as histórias de amor dos contos de fada, onde o romance, a aventura e a busca do príncipe encantado está sempre presente, assim como os finais felizes. Segundo Irene Machado, com base em Bakhtin “o romance surge como um gênero de possibilidades combinatórias não apenas de discursos como também de gêneros” (2008, p. 153). Até esse ponto não há nada de novo, mas segundo Brian Boyd (2009) quando nos aproximamos do campo artístico passamos a situar a inclinação humana à imitação como instrumento da nossa busca ininterrupta por padrões no mundo ao nosso redor, no caso dos jovens leitores essas narrativas conservam aspectos familiares e que refletem ações e reações comuns ao universo adolescente.

Ainda segundo Boyd (2009) somos caçadores permanentes de padrões, pois necessitamos de referências, espelhamento, caso contrário não saberíamos agir: buscamos recorrências que deem estabilidade, regularidade e familiaridade ao mundo em que vivemos, permitindo que saibamos intuir, inferir ou prever as crenças das pessoas e os comportamentos das coisas; no comportamento social, por exemplo, a imitação de gestos e ações das outras pessoas facilita e suaviza a nossa socialização ao integrar-nos aos padrões regulares de correlação entre gestos, sinais e significados. Dessa forma, emerge o conceito que Gregolin denomina de “estranha familiaridade” que as narrativas provocam em seus leitores, em nosso caso, os jovens leitores.

De onde vem a estranha familiaridade que certos textos parecem evocar, como se estivessem sempre à espera da interpretação, reclamando leituras, expondo ao leitor a direção dos seus sentidos? Por que alguns textos, ao contrário, evocam estranhezas, dispõem enigmas, guardando-se para certos leitores que possam restabelecer os seus trajetos de leitura? (GREGOLIN, In: GREGOLIN; BARONAS, 2001, p. 61)

Sendo assim, considerados segundo nos aponta Muniz Sodré (1988:70) um “produto da literatura folhetinesca ou de massa”, os *Best-Sellers* invadem não apenas as livrarias, mas

também as estantes de jovens do mundo inteiro, ansiosos por aventura, suspense, terror e romance. Essa demanda emergente de leitores aquece o crescimento do mercado editorial, que busca alimentar seus anseios e expectativas, além de buscar garantir a fidelidade dos mesmos. Desse modo, inserindo em suas narrativas a cultura juvenil, os *Best-Sellers* adaptam suas tramas à realidade de seu público alvo. Seja retornando à antiguidade Grega e explorando sua mitologia, a exemplo da saga *Percy Jackson*, ou a uma época medieval dominada por dragões, como observamos em *Eragon*, os *Best-Sellers* reescrevem os grandes mitos e lendas para a contemporaneidade. Numa mistura marcada tanto pela cultura de massa quanto pela ideia de diversidade cultural, os protagonistas destas mitologias modernas tornam-se elementos de referência para o público leitor. Conforme nos esclarece Bruno Bettelheim (2007:12), ainda que apenas sobre os contos de fada, nos apropriamos de sua fala e ampliamos as suas considerações aos mais variados gêneros.

Ao longo dos séculos (quando não de milênios) durante os quais os contos de fadas, ao serem recontados, foram se tornando cada vez mais refinados, eles passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e latentes – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis que atinge a mente ineducada da criança tanto quanto a do adulto sofisticado.

Nas palavras de Bettelheim podemos elencar as narrativas mais diversas, que dizem ou querem dizer algo, seja à criança, ao adulto ou, em nosso caso, aos jovens. Essas narrativas se destacam como leitura oficial dos adolescentes porque proporcionam sentido, significado e identificação com a trama, seja esta fantástica, realista ou maravilhosa. Note-se, que em sua natureza os *Best-Sellers* possuem e resguardam em si tendências e elementos literários: encontramos ali personagens, narrador, espaço, tempo, dispostos sob o véu da trama que se alimenta das grandes temáticas universais, renovadas conforme a dinâmica da realidade em que se inserem. Essa renovação proposta a todos os gêneros se faz presente na fala de Mikhail Bakhtin (2008:121).

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação* vale dizer; graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero.

Sendo, evidentemente, parte do arsenal literário que a juventude se debruça em longas leituras, os gêneros dentro do molde do *Best-Seller* passam pelo mesmo processo que os

denominados gêneros canônicos, pois as narrativas fazem parte e se constituem de uma memória coletiva que se renova a cada nova geração. Conforme esclarece Muniz Sodré (1988, p.71).

O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode estudá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeitos dos estratagemas mercadológicos ou dos subprodutos da literatura culta.

Nesse enfoque, uma saga denominada *Crepúsculo* (2005), idealizada por Stephenie Meyer, se tornou um fenômeno mundial com vendagem superior a cinquenta milhões de cópias. A série imaginada pela escritora estadunidense se constrói, por meio de uma revitalização do mito do vampiro, que se destaca como príncipe encantado, este representado na figura de Edward Cullen, um vampiro que se enamora da mortal Isabella Swan, na chuvosa cidade de Forks, Washington. Mas nos perguntamos: como uma estória de vampiros atraiu tantos leitores? O que há nos romances de Meyer que estimula a leitura? Na tentativa de responder a essas perguntas, devemos penetrar no mundo vampiresco idealizado por Meyer, a fim de identificarmos os elementos utilizados na construção deste conto de fadas em que habitam personagens imortais.

Em sua recriação do mito do vampiro, Meyer segue o que destaca Nancy Reagin ao citar Umberto Eco (2010:16): constrói ‘um mundo totalmente mobiliado’, de forma que seus fãs possam citar personagens e discutir os detalhes do mundo da história como se fizessem parte de sua realidade”. A escritora, ao elaborar sua saga, constrói afetos oriundos de temáticas pré-existentes, contudo, seus vampiros divergem do arquétipo original e, sob nova roupagem, são capazes de envolver e despertar os jovens para o desejo de tantos educadores: a leitura voraz. Pensando a leitura dentro do contexto das práticas culturais, um estereótipo que se destaca na escrita de Meyer, é o herói; nos moldes de um ser cavalheiresco, o herói perfeito, atraente e misterioso, que dirige um carro esporte, é músico e protege a mocinha das intempéries da vida humana e de si mesmo. As qualidades que emolduram o príncipe-vampiro idealizado pela escritora, se encaixam, segundo afirma Kate Cochran (2010:27), no cavalheiro vitoriano.

As características mais notáveis de Edward – repressão emocional e física, uma forte consciência moral, ardente lealdade familiar e um grande número de habilidades – alinham-se com as noções mais comuns sobre os cavalheiros vitorianos. James Eli Adams observa que o cavalheiro vitoriano foi muitas vezes retratado como um homem cujo ideal moral constitui um tipo de santidade secular.

Proporcionando assim, uma entrada direta no mundo onírico adolescente, especialmente no das jovens, no tocante ao herói idealizado; capaz de resolver os problemas e vencer todos os medos, a autora revitaliza também costumes tradicionais, como a espera pelo casamento para consumarem o relacionamento, a constituição da família, valores tidos como antiquados na atualidade, e os relaciona aos novos modos de sociabilidade dos jovens. Dessa forma, seguindo o estudo de Bettelheim, verificamos que os problemas vivenciados pelos adolescentes, tais como a descoberta do amor, a perda, o sofrimento, a amizade, o desejo, entre outros aspectos que cercam suas vidas, estruturam os conflitos internos na obra, desencadeando, assim, uma identificação imediata, seja com a própria estória ou com a de alguém próximo a/ao jovem leitor/a.

A estória de Meyer ressuscita não apenas o vampiro que se encontrava adormecido, após a fase da escrita de sucesso desenvolvida por Anne Rice a partir da década de 70, com a publicação de *Entrevista com o vampiro* (1976), como também retoma a fantasia de uma vida ideal, imortal, abastada e dos desejos juvenis de encontrar o amor infinito, viver perigosamente, entre outros. Nesse enfoque, corroborando o aumento do fascínio em relação à temática, a autora povoa o seu romance com criaturas oriundas de uma herança mítica e exótica, a exemplo do clássico *Drácula* (1897), de Bram Stoker, que consagrou a imagem primeva deste ser notívago, até o mito do lobisomem, esse conectado às tradições dos clãs das primeiras nações americanas.

Levando-se em conta essas considerações, o jovem leitor é conduzido pela trajetória da personagem Isabella Swan, uma adolescente de dezessete anos que se muda para a cidade de Forks, conforme citado anteriormente, com a finalidade de morar com seu pai, o xerife local, pois sua mãe casara-se novamente. Assim, a fantasia retrata uma realidade, no caso dos leitores que vivenciam a “realidade” de Bella, que remete aos novos modelos de família vivenciados por jovens em sua maioria filhos de pais separados. Desta forma, esta mudança da protagonista e seu encontro com Edward serão os motivos principais para as possibilidades que moverão os romances de Meyer. Retomando as palavras de Barthes, esta euforia, em saber como terminará o envolvimento da jovem humana com o vampiro sedento por seu sangue circunscreve o vínculo paradoxal, da proibição e do perigo intensificando a curiosidade do jovem leitor.

Não apenas o romance, como também, a construção de sua protagonista, uma adolescente desajeitada, que se sente deslocada, mas que possui certa independência, carregando em si traços de uma jovem mulher numa era definida como pós-feminista, traços

estes que observamos em seus diálogos com Edward e sua autorrepressão no que diz respeito à relação sexual antes do casamento; a protagonista de Meyer vai em busca do que quer, mas, ao mesmo tempo, é completamente devotada a Edward. Através de atitudes um tanto paradoxais, o que também não difere dos jovens na vida real, os questionamentos de Bella refletem o sentimento de muitas jovens que passam pelo mesmo processo na adolescência, repleto de inseguranças e descobertas. Imersos nas questões juvenis da atualidade, a obra de Meyer estabelece pelo triângulo amoroso, no intuito de intensificar a vertente romântica, a relação da protagonista com um vampiro (Edward Cullen) e um lobisomem, na figura de Jacob Black, um nativo americano, da tribo *Quileute*. Numa saga recheada por escolhas, romance, perigo, enfim, espelho da realidade adolescente e seus conflitos, sob o véu da ficção “gótica”, *Crepúsculo* se torna um aliado no incentivo à leitura. Segundo afirma Muniz Sodré (1988:71) os best-sellers “tem o poder de mobilizar o olhar e espicaçar a consciência do consumidor”.

Como verificamos, a fórmula utilizada por Stephenie Meyer, que mistura os ideais cavalheirescos dos valentes heróis e a mocinha em perigo, mas que possui traços da nova geração, aliado a um triângulo amoroso, apresentam todo um imaginário adolescente. Então, devemos nos questionar, de que modo podemos nos utilizar do Best-Seller como um incentivador à leitura dos clássicos e formação de leitores críticos? Não existe fórmula prática, no entanto, o educador pode estabelecer uma conexão a este fazer literário. Desse modo, faz-se necessário que o educador conheça o que o alunado está lendo, para se apropriar de tais narrativas como ponte para chegar aos ditos textos mais clássicos ou canonizados.

No caso específico que discutimos, ao escolher a saga *Crepúsculo* (2005), o educador pode se apropriar da temática do herói e estabelecer conexão com a obra *O Guarani*, de José de Alencar, por exemplo, via a imagem de Peri, um índio “de alma branca”, construído sob os moldes do herói salvador da mocinha, forte e íntegro, representante da nação no início do Romantismo brasileiro, isso se o educador estiver trabalhando com esse período literário. Também se torna propício à leitura de contos de Machado de Assis que abordem o tema do triângulo amoroso, ou os romances sentimentais, a exemplo de *A moreninha*, do escritor Joaquim Manuel de Macedo. No caso de se retomar os contos de fada, o educador pode relacionar a estrutura da saga em algumas das funções destacadas por Vladimir Propp, em sua *morfologia do conto maravilhoso*, a exemplo da “partida”, no qual a protagonista (Bella) vai morar com o pai, local em que conhece Edward; ou a “proibição” e a “transgressão”, nas quais o nosso príncipe-vampiro transgride a proibição de relacionar-se com uma humana, ou mesmo, o “combate”, no qual Edward a defende do vilão e, por fim, o casamento com base na

forma do *happy end*. Essas são apenas algumas sugestões/alternativas àqueles que pretendem inserir no campo literário dos seus leitores em formação obras de nossa literatura e das primeiras narrativas que circulavam pela corte francesa, no caso, os contos de fada.

Retomando, então as palavras de Sodré, o educador deve apresentar a obra clássica com um sabor diferente, despertando a curiosidade do jovem quanto ao enredo, pois o fascínio e a sede por descobrir o que acontecerá nas páginas seguintes só serão alcançadas, através de um trabalho de mobilização. Há que se fazer relações entre a literatura que se encontra nas prateleiras desses jovens e o que esses estudam na sala de aula. Segundo nos esclarece Roger Chartier só assim conseguiremos (2009:104):

[...] conduzir esses leitores, pela escola, mas sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Por fim, com base em estudos comparados, entre os Best-Sellers e os clássicos em sala de aula, podemos através da inclusão desse gênero promover uma abertura para o interesse pelos clássicos, sejam estes da Literatura Brasileira ou Internacional. O importante é fazê-los, segundo determina um dos pilares da educação do século XXI, aprender a conhecer. Abordando as semelhanças narrativas e temáticas, como, por exemplo, a aproximação entre *Drácula* (1897) e *Crepúsculo* (2005), ou entre obras consideradas do gênero gótico, bem como as posteriores, a exemplo de *A Abadia de Northanger*, da escritora Jane Austen, *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, entre outros o/a professor/a poderá obter grande sucesso em sua empreitada de motivar a leitura. Através de tais estudos comparados proporcionaremos a criação de um senso crítico, pois o alunado poderá confrontar as obras e avaliar seu conteúdo e estrutura, se familiarizando ainda mais com a escrita literária.

É por meio dessa ponte que o educador pode conduzir seu alunado a buscar os clássicos “exigidos” como leitura prioritária, fazendo fluir o interesse e o sabor de encontrar e se identificar com a leitura de uma obra determinada pela elite intelectual, como a mais adequada aos fins formadores. Por meio desta travessia, o alunado construirá suas opiniões acerca do pensamento e linguagem empregadas nessas obras, cabendo ao professor à promoção deste flerte, ainda que as turmas estejam povoadas pela diversidade e diferença.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BOYD, Brian. **On the origin of stories**. 1. Ed. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 2009.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** – São Paulo: Contexto, 2006.
- GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2001.
- HOUSEL, Rebecca. **Crepúsculo e a filosofia: vampiros, vegetarianos e a busca pela imortalidade**. Tradução Ana Verbena. São Paulo: Madras, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Tradução Ryta Vinagre. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- _____. **Lua Nova**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- _____. **Eclipse**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- _____. **Amanhecer**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução JasnaParavichSarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- REAGIN, Nancy. **Crepúsculo e a história**. Tradução Carolina Curassá Rosa. São Paulo: Universo dos livros, 2010.
- SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

POESIA DE VINÍCIUS DE MORAES NO ENSINO-APRENDIZAGEM INFANTO-JUVENIL DE ALUNOS

MELO, Urandy Alves de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
urandyuepb@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir sobre a poesia de Vinícius de Moraes no ensino-aprendizagem infanto-juvenil de alunos. Com base nesse aporte teórico propõe assim refletir a respeito da poesia “A casa”, bem como compreender como parte dos professores trabalha no contexto escolar esse gênero literário desse poeta que é um dos poetas mais repercutidos na literatura de nosso Brasil. Partindo das concepções teóricas de: Gonella Silva (2012), Nunes (2012), Kunz (2013), dentre outros teóricos realizou-se um estudo bibliográfico. Desse modo, os resultados apresentados foram que o ensino de literatura infanto-juvenil ministrado pelos professores, através das práticas literárias proporciona o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de seus educandos na leitura, abrangendo a valorização cultural do ensino da poesia dentro de sala de aula. Nesse sentido, concluir-se que a poesia de Vinícius de Moraes trabalhada pelos professores é um instrumento literário, possibilitando práticas e métodos de leitura apropriada nas abordagens ministradas ao alunado.

Palavras-chave: Alunos, Ensino-aprendizagem, Poesia.

INTRODUÇÃO

A escrita poética se iniciou muito cedo no conhecimento da humanidade. Temos, em vista disso, um alongado tempo sobre o raciocínio e elaboração de poesia. Em cada estudo e era da cultura a poesia foi utilizada e refletida de forma diferenciada. Esse termo reflete, por padrão que muitas pessoas na história dedicava o seu trabalho, exclusivamente para atuar conteúdos distintos na área da poesia.

O texto aprazível transfigura comportamentos de clemência pelo pressentimento, da perspicácia, certo que a poesia discursa de imediato à credence. Enquanto que se pronuncia um texto inspirador, pode-se imaginar seus sentidos pelas tentativas rescaldadas, da razão e transversalmente do entendimento da verdade pelos diversos instruis dados aos significados. Desse modo, cada instrução e comunidade em uma era manifesta a harmonia que domina no universo.

A poesia aplicada às crianças consegue ser manifestamente entendida desde conjecturas gerais, levando em conta o gênero trabalhado. Isso corresponde caracterizar que

confiarmos que as palavras planejadas ao aluno conservem as aptidões essenciais a literatura, sem letreiros de alguma essência.

É categórico realçar, entretantes, que lecionar poesia é operar o texto como refutação a uma conveniência, ao leitor, há uma fase deliberada. Porquanto os poemas aparentam funções, ligações, revelações das mais discrepantes. E nas obras composicionais aos educando, tais exposições são conhecidas moralmente na literatura de cordel, na qual pode se apreender duas tendências a ser seguidas para proceder ao comparecimento do poema: o texto e a letra em sala de aula (NUNES, 2012).

É elogiável que a convenção do texto poético seja guiada pelos docentes e pelo grupo familiar aproximadamente quaisquer dias, porque, eles efetuam uma missão imprescindível no amanhã da audiência e leitura de poesia. O costume da leitura é pouco amanhado na comunidade moderna e, isso é inferência de disputas culturais, política e sociais.

A noção de compreensão nos dias recentes se demarca somente à tradução da etimologia, não admitindo ao leitor o julgamento de múltiplas acepções apresentadas no texto nem instiga nele o fascínio e o encanto que está após a prática da leitura.

METODOLOGIA

Este estudo demonstra sugestões aos educadores e educando que tornar-se como uma ferramenta, para que eles recapitem de mais auxílio na poesia, sobretudo nos métodos da pedagogia executada na literatura infanto-juvenil do poeta brasileiro Vinicius de Moras.

Vinicius de Moras foi representante do modernismo, diplomata, poeta, dramaturgo, compositor, jornalista, importante escola literária do Brasil, junto de grandes poetas como: Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles, e nasceu em 19 de outubro de 1913, no Rio de Janeiro, faleceu em 09 de julho de 1980, mesmo ano em que iniciou a sua parceria com Toquinho sobre composições de músicas e poemas, além de fazer músicas com Chico Buarque, João Gilberto e Tom Jobim. Embora tenha exercido muitos empregos, a poesia era sua primeira e maior vocação como ele próprio dizia. Os seus poemas abrangidos por emoção, lirismo e beleza o consagram com um dos poetas mais populares do Brasil.

Vinicius Moraes escrevia para Pedro e Suzana, os quais eram seus filhos. Ele ficou conhecido por seus poemas infantis. Também os seus poemas da *Arca de Noé* viraram músicas voltadas para crianças. São poemas que rompendo gerações permaneceram no

imaginário das crianças e que falam na maioria de animais. Em a Arca de Noé Vinicius de Moraes, com as palavras mostrou toda a sua habilidade e criatividade, para a composição de um clássico da literatura infanto-juvenil.

Nesse sentido, os estudos realizados neste artigo tiveram a fundamentação teórica seguinte: Gonella (2012), Nunes (2012), Rodrigues; Kunz (2013) e outros.

Todos os poemas ganharam igualmente um ritmo encantador e alguns clássicos como “O pato” e “A casa” ainda são cantadas por crianças dessa nova geração, o que prova que a obra é atemporal. Entre os poemas, foi escolhido “A casa”. Este poema representa características expressas no imaginário das crianças.

RESULTADOS EDISCUSSÃO

O ensino no mundo não se dá exclusivamente por leituras de textos referentes à ciência.

Esse é um conteúdo que é sagaz e poético ao mesmo tempo, pois, a poesia discorre sobre extensas paixões, enormes amores, sentimentos profundos, malparas épicas, acontecimentos de incomparável êxtase, bem como de anseios de sexo, achincalhas e habitues da sociedade, fatos que escapa do dia a dia e das indecências.

Poucos educadores falam que é árduo ensinar poesia, pois não compreendem como inserir e entusiasmar os educandos a investigação e à produção de textos poéticos. Eles creem que para redigir poesia é preciso que se possua a virtude, mas é necessário que haja saberes poéticos, bem como impulso. Os docentes devem ministrar a poesia com seus discentes, porque é análogo como atividade esboçada e uma das doutrinas mais convincentes para reconhecer a propagação das habilidades de predisposições intuição sensorial do educando no juízo da estética e de seus conhecimentos de leitura figurativa.

[...] Segundo as concepções de mundo de Rodrigues; Barto; Kunz (2013, p. 2) munindo o aluno de competências linguísticas e comunicativas, assim o aluno desenvolverá a criticidade, e passará a compreender e refletir sobre conceitos básicos da sociedade, como Ética, Educação e Cidadania. No entanto, nem sempre essas experiências e vivências nem sempre são contempladas, pois muitas vezes, a escola está distante dessa realidade, não valorizando e até discriminando a realidade e a cultura local. O trabalho torna-se aborrecido, provoca indisciplina, desistências e resistência por parte dos alunos.

Percebendo que a poesia é uma espécie literária e um pouco afastada da sala de aula, pode-se alegar que é importante que se desvende, lecione e habitue e de a inclusão da poesia

para o aluno. Certo que se deve ser por completo, através de uma planificação para refutar que se fale que os poemas são inacessíveis de decifrar e de entender.

Embora se discutir que a poesia para crianças não se pode percorrer o perigo de declinar em falsas vantagens, respostas pelas cismas que veem desse gênero, e todo artefato infantil, como moralismo, infantilismo, patriotismo e sentimentalismo. Ao contrário, a poesia infantil deve ser uma brincadeira a mais para os pequenos, um jogo que apresente certos bens educacionais e indispensáveis como onomatopoeses, versos, conformidade, contra percepções, brinquedos harmoniosos e outros (NUNES, 2012).

Docentes, hoje em dia, não estão aptos para instruir poesia. Porém, não há uma norma ou segredo preparado para se criar o que se pensa. A poesia é sensação e suscetibilidade para proferir o que acontece cotidianamente, a partir do amor, das iniquidades, da privatização, do engano, do falecimento, da perspectiva, da paixão, do sonho e da pureza.

Um modo para aprimorar o aprendizado é o acesso progressivo à poesia, como igualmente o aproveitamento da informação preliminar. Essa informação deve ser antecipada, pois aglomera uma instrução linguística que abarca desde uma erudição sobre recitar a língua português passando pela cultura do dicionário e das normas da linguagem, chegando até a cultura sobre o uso dessa linguagem.

LEITURA DA POESIA “A CASA” DE VENÍCIUS DE MORAS

A formação de leitores hoje em dia vem tornando-se uma luta complicada, uma vez que a TV populariza com sua ilustração tingida e agitada. Educadores, por essa causa necessitam ter o acordo de que as metodologias de leitura e escrita cada vez mais devem está presente nos argumentos remetidos pela escola.

A leitura deve ser um experimento, entreter, apoiar, discursar. Para ser preceptora leitura e a escrita devem ser consolidadas com ensaio, intervindo e reparando o sistema de abrangência com frequência para leitores quão intensamente para escritores.

Essa técnica abrangente com o procedimento da compreensão de linguagens pode ser trabalhada esvaziadamente, repetidamente, mecanicamente, sentidamente e instrumentalmente.

Diante da importância do texto literário na formação do indivíduo, a forma como são os estudos literários nas escolas, em geral. Tal realidade se agrava quando se trata do gênero poético, que, embora esquecido – ou renegado – por professores e alunos, é, ao lado da narrativa, essencial para a formação estética do leitor e, por conseguinte, do sujeito. A leitura, a interpretação e a compreensão de poemas envolvem também a percepção sensorial, de modo

que devem ser “sentidos”, “ouvidos” e “entendidos”. O leitor de poemas precisa usar a “habilidade reflexiva” aliada à sua bagagem de conhecimento, para conseguir captar as sutis mensagens e referências do texto RODRIGUES; BARTO; KUNZ (2013 3).

Além disso, compreendemos que a expectativa com a poesia colabora de maneira aceitável no incremento da mente, da excitabilidade, da capacidade e do potencial linguístico do alunado. Dessa forma, é de suma acuidade e considerado um exercício a leitura expressiva da poesia. De existir, existem obstáculos para ler poesia em voz alta, vários docentes, discentes e leitores banais afrontam a exercitar isso como uma convivência realizada ou um momento transformador da prática com o poema nas aulas.

A valia de se trabalhar um autor é a exuberância de assuntos que conseguimos conduzir para as crianças cedendo à realização educacional mais atraente em sala de aula.



A casa



Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita

Com muito esmero

Na Rua dos Bobos

Número Zero.

(MEYER, 2010)

Nos afazeres entre leitor e autor em companhia há uma probabilidade de constituição e aceção para algum tipo de texto. O responsável proporciona apontamentos do que pode ser entendido, contudo compete ao leitor adjudicar sensualidade ao que se articula em sua leitura.

O texto enquanto prática de dicção totaliza o objeto de uma questão que se dar pela influencia que se cresce na dinamicidade das afinidades igualitárias.

Todavia, para que esses afazeres tornarem-se primordiais é necessário ter preparo para lhe dar com a leitura de poesias na sala de aula. O docente deverá adentrar nas suas práticas de leitura com um procedimento de voz alta, pois, assim distorcerá, através dos poemas lidos mais crédito no discente.

Com a antologia, o jovem tem acesso a bibliografias, como também a obras mais completas e complexas dos seus poetas preferidos, possibilitando conhecer o seu estilo, seus temas e etc. É interessante destacar que o professor não deve se limitar apenas as antologias prontas, e sim organizar seu próprio material de trabalho em sala de aula, em razão de já conhecer minimamente seus alunos, podendo elaborar e a cada ano ampliá-la ou diminuí-la, convocar novos poetas (ALVES; SOUSA, p. 10).

Para adolescentes leitores, escolher composições de qualidade e que correspondam aos seus interesses mais esperados, esteticamente é algo de vexame. Além do mais, refletir sobre uma técnica mais lógica, que permite aos leitores asseverarem-se as suas expressões, gera, assim, muitos conhecimentos de leitura de poesias.

Necessita-se ponderar que a poesia é um fruto aberto a todos os indivíduos por seu conhecimento, de maneira que, sem essa prática a vida cotidiana não apresentará uma aceção com o eu interior. Quando se cria, interiormente a leitura de poesias com imagens, descobre-se a leveza pura encontrada em parte do poema.

As mazelas existentes na sociedade, ainda nas instituições escolares, alimentam as incertezas de professores de alunos na leitura de textos poéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a poesia de Vinicius de Moraes no ensino-aprendizagem de alunos.

No acabamento desse trabalho conseguimos apontar que um plano como esse tem uma ampla estimaco na nossa concepo de mundo, já que nos diz respeito  formao de leitores atravessamente pela literatura, procurando alfabetizá-los, de maneira mais criadora na contextura social.

Tristemente, ao longo das épocas o ensino cultivava a poesia como esquecida, porque os educadores ofereciam favoritismo a esse método, em sala de aula, de argumentos apreciados “mais sensatos”. Mas os educadores por circunstância conhecem a relevância transformadora da poesia no desenvolvimento de leitores mais críticos competentes.

Rodrigues; Barto; Kunz (2013, p. 1) Devido ao grande número de assuntos e conteúdos a serem estudados, por vezes, o professor sente-se preso a um ensino normativo e tradicional da língua portuguesa e da literatura, deixando de lado a explorao textual e em especial a literária e, neste âmbito, principalmente a poesia. Grande parte do ensino da língua portuguesa na sala de aula atm-se somente às regras da gramática e às suas exceoes, diferente do que deveria ser. Já o ensino de literatura restringe-se apenas a explorao do conhecimento dos períodos literários (autores, obras e datas) e  análise de fragmentos textuais, sem promover a leitura e a discusso efetiva dos textos literários.

A poesia até ento  nula na educao. Os educandos no apreciam a leitura de poemas e o educador no  capaz de provoc-los a leem textos literários. Diversos so os agentes que anteparam a expanso desse aprendizado em sala de aula, desde as cavidades na opinio do (a) docente (a) até a aparência acanhada na inspirao dos folhetos da didática contemporânea.

Espera-se, sobretudo, um apropriado interesse do gosto pela poesia, para que a sua leitura familiarize-se com sensibilizao a esse gênero literal (RODRIGUES; BARTO; KUNZ, 2013).

Deste modo, a leitura poética carece tornar-se uma prática e se o discente no for determinado, o docente abdica da leitura. Isso acontece desde o princípio de sua contribuio como educador de Língua Portuguesa. Isto , se o docente no fizer a leitura de poesias no poderá comover seus discentes na sala de aula.

REFERÊNCIAS

Ba das Histrias e Poemas: Poemas de Vinicius de Moraes. Blog de Ivanise Meyer, 2010. Disponível em: <<https://baudashistoriasepoemas.blogspot.com/2010/07/poemas-de-vinicius-de-moraes.html/>>. Acesso em: 20 de jan.2019.

GONELLA, Gisella. **Projeto educacional: leitura e escrita. Pedagogia ao Pé da Letra**, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/projeto-educacional-leitura-escrita/>>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

NUNES, Neudiran Gonçalves. **O ensino de poesia na sala de aula. Webartigos**, 2012. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-poesia-na-sala-de-aula/99936/>>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

PEREZ, Luana Castro Alves. **Vinicius de Moraes. Viajando no universo de Vinicius de Moraes. Escola kids**. Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/portugues/vinicius-de-moraes.htm/>>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

RODRIGUES, Filipe Klimick; BARTO, Talytha Gabriele; KUNZ, Marinês Andrea. **Poesia: novas perspectivas em sala de aula**, 2013.

SOUSA, Patrícia de Farias; ALVES, José Hélder Pinheiro. **Poesia infantojuvenil: algumas reflexões e sugestões. Editora realize**. Disponível em: editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/bc6ec16e4588cc503812492eca1d1a37_143_15_.pdf. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

A POESIA DE AUGUSTO DOS ANJOS COMO INCENTIVO À ORALIDADE E À ESCRITA EM SALA DE AULA

Janaína Freitas de Medeiros
Jôse Pessoa de Lima
Neusilena de Brito Costa

RESUMO

A leitura é um ponto de acesso para os saberes acumulados pela humanidade ao longo do tempo, especialmente a leitura de textos literários, pois ajuda a formar leitores mais críticos e atuantes na sociedade, mas infelizmente em atividades pedagógicas da Educação Básica, as obras literárias são tratadas como colcha de retalhos, trabalhando-se apenas trechos ou informações técnicas sobre autores. Em relação aos poemas (que são o foco do nosso trabalho), devido a sua subjetividade e dificuldades em sua compreensão são colocados em segundo plano.

Como Objetivo geral: esse trabalho consiste em relatar uma experiência com texto literário – poema – com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I na rede municipal de Ensino, em João Pessoa.

Palavras-chave: leitura. Projeto. Ensino-aprendizagem. Arte literária.

INTRODUÇÃO

Na rede municipal, todos os anos ocorre um projeto intitulado Escola Nota 10, que procura envolver todas as unidades de Ensino em projetos que valorizam a cultura da Paraíba. Em 2017, elegeram a vertente da Literatura e a Escola Municipal Ernani Sátyro, desenvolveu o projeto – *Conhecendo Augusto* – poeta escolhido pelas turmas do 4º e 5º anos B do turno da tarde, foi um subprojeto do projeto *Trabalhando autores paraibanos na arte literária: Augusto dos Anjos e José Lins do Rêgo*, que tem como objetivo reconhecer a importância de poetas paraibanos para a literatura brasileira. No entanto, nosso objetivo engloba também a importância do trabalho com o gênero poema nos anos finais do fundamental I, além de prestar uma homenagem ao poeta paraibano Augusto dos Anjos.

Desta forma tomamos o gênero – poema - como ponto de referência para desenvolver atividades que visavam o desenvolvimento da escrita e da oralidade dos discentes, levando em consideração as várias faces deste gênero, para isso colocamos na rotina de leitura, principalmente do autor paraibano Augusto dos Anjos que em suas obras foi alvo de várias críticas devido ao léxico escolhido e a temática.

Para fundamentar nosso relato, baseamo-nos em Cosson (2009); na da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a finalidade de desenvolver esse projeto em consonância com as normas vigentes.

As ações realizadas neste projeto conduziram os discentes a despertar para a leitura de poemas e relacionar o texto escrito a um dado momento da sociedade. Podemos elencar como ações desenvolvidas: exibição de documentário, entrevistas, roda de leitura e sarau poético. Essas ações tiveram comentários positivos, pois desenvolveram a oralidade e a participação da comunidade escolar.

1 DISCUSSÃO TEÓRICA

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto literário pode ser definido dessa forma:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Esse texto literário, como por exemplo o poema, na maioria das vezes é usado como mera alegoria para “enfeitar” o exercício e realizar análises linguísticas, deixando de lado o verdadeiro significado da imaginação, da criatividade e da criticidade. Deixando de formar um leitor crítico, pois o texto literário amplia os conhecimentos aquém do limites da folha impressa.

Notamos que em nossas escolas a leitura literária fica em segundo plano, pois estão agregados a práticas educacionais na qual texto é pretexto para exercício mecânico, mas a BNCC (BRASIL, 2017, p. 85) estabelece como uma das competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas, culturais, como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformar e humanizador da experiência com a literatura.

A Base Nacional Comum Curricular discorre a esse respeito dialogando com as ideias de Candido (1995) e de Cosson (2009), quando deixam evidente que a literatura humaniza e completa o processo de transformação da sociedade e das relações humanas. Também dialoga com Parâmetros Curriculares Nacionais que já determinava que o ensino da leitura literária deve ser levada em consideração o “interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil, 1998, p. 64).

Dessa forma, devemos, a partir da literatura e de suas obras, relacionarmos o cotidiano dos discentes para suscitar sua participação nas atividades. Cosson (2009), em sua proposta de letramento literário, sugere algumas etapas para alcançarmos tal objetivo:

motivação (momento em que aproximamos os educandos ao tema proposto a ser trabalhado);

Introdução (apresentação da obra, dos autores, ou do contexto); leitura (ler de maneira sistemática, por meio de métodos);

Intervalo (intercalar outras leituras relacionadas ao tema);

Interpretação (compreensão da obra, produção de materiais a partir da apreensão das leituras).

Em nosso trabalho tentamos seguir essa estrutura, mas sentimos a necessidade de adequar à realidade da escola.

2 METODOLOGIA

“Os poetas da vida sempre transformam os mais amargos dramas nas mais belas poesias.”

Augusto Cury

A frase de Augusto Cury retrata o fazer literário de Augusto dos Anjos, mesmo incompreendido pela visão estreita de sua época, retrata com maestria uma temática tão dolora que é a morte. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Ernani Sátiro – Conhecendo Augusto – poeta escolhido pelas turmas do 4º e 5º anos B do turno da tarde, com a participação de 45 alunos regularmente matriculados na escola.

A Escolha foi um desafio, pois o poeta era polêmico e incompreendido por usar em seus poemas vocábulos científicos que tornou sua marca registrada. Com esse fato nos abre uma série de oportunidades para trabalhar vocábulos diferentes do cotidiano do alunado, expressar sentimentos ao trabalharmos um tema tão subjetivo que é a morte.

Assim, podemos ressaltar que Augusto dos Anjos filho da cidade de Sapé, tornou-se uma figura muito polêmica no campo literário. Devido a uso de vocábulos de cunho científico e misturá-los com palavras coloquiais, além de contemplar a temática da morte em seus poemas, não caiu no gosto popular, mas foi uma estrela solitária que brilhou no céu da literatura, tendo alguns “apelidos” como Dr. Tristeza ou Morte. Expressava seus sentimentos mais profundos em seus escritos. Mas era um poeta engajado nas questões sociais que retratam o cotidiano de forma chocante.

Para trabalharmos no ensino Fundamental I, temos em mente que a escola é o principal agente de letramento, no qual temos modos especiais de fazer a leitura de textos literários, desta forma, utilizamos diferentes ações como: leitura de História em quadrinhos e poemas, documentários, entrevistas para poder levar o aluno a conhecer o autor e se familiarizar com seu estilo.

2.1 O DOCUMENTÁRIO: CONHECENDO AUGUSTO

Como primeiro momento do projeto realizamos uma conversa informal com os alunos, sobre o poeta escolhido para acionar o conhecimento prévio do aluno. Para nossa surpresa, alguns conheciam devido ao verso *Escarra nessa boca que te beija*. Notamos que os textos de Augustos dos Anjos eram conhecidos como “difícil” devido a abordagem pedagógica escolhida. Então decidimos apresentá-lo com um documentário exibido pela TV Cabo Branco – em homenagem ao poeta do hediondo.



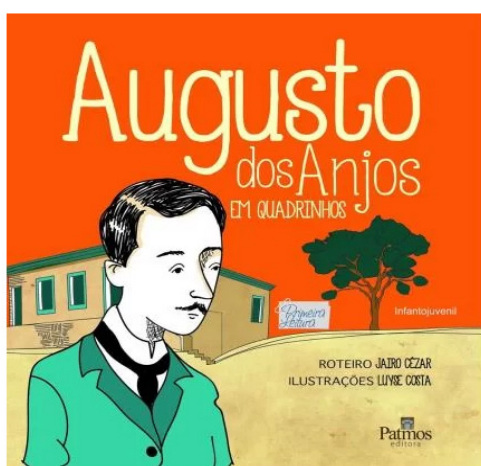
Todos reunidos na quadra para exibição do documentário

Após a exibição do documentário iniciam-se as perguntas sobre o polêmico poeta paraibano. Notamos o interesse de alguns, mas devido a pouca idade não sabiam quem era aquele personagem.

2.2 CONHECENDO O POETA DO TAMARINDEIRO

Eu sou aquele que ficou sozinho
Cantando sobre os ossos do caminho
A poesia de tudo que é morto.” Augusto dos Anjos

Para o início do diálogo entre os escritos e as crianças, se apresentássemos a obra literária *Eu e outros poemas* do poeta, seria um muito complexo para os alunos. Então decidimos apresentá-lo com livro *Augusto dos Anjos em quadrinhos* de Jairo César e Luyse Costa, eles narram a vida de Augusto dos Anjos desde o seu nascimento em Sapé (PB) a sua morte em Leopoldina (MG). Trata-se da primeira biografia do poeta Augusto dos Anjos, editada no estilo HQ (Quadrinhos). O livro é destinado ao público infanto-juvenil.



Após a leitura os alunos pediram para tentar entrevistar o autor para saber suas opiniões sobre o poeta e mais algumas informações para enriquecer uma etapa que seria a biografia do autor.

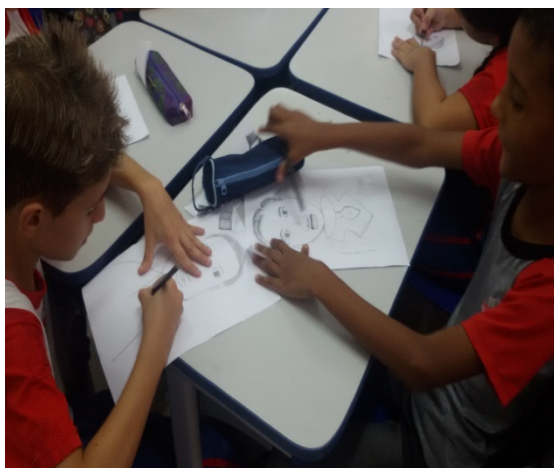
2.3 Trabalhando o Retrato do poeta – Técnica de grafite Intervalo

Convidamos o artística plástico e professor de Artes Jose Maria de Medeiros que mora no bairro para ensinar algumas técnicas de desenho para as turmas do 4º e 5º ano B. Todos prontos e atentos as primeiras lições.



Todos atentos às primeiras explicações

Então surge os primeiros retratos do poeta pela ótica das crianças, são traçados fortes e originais, expressando a alma do poeta Augusto.



Para esse fim de tarde, os alunos escolheram um trecho do poema que retrata bem o poeta, Psicologia de um vencido:

“Eu, filho do carbono e do amoníaco,
 Monstro de escuridão e rutilância,
 Sofro, desde a epigênese da infância,
 A influência má dos signos do zodíaco”

2.4 CONHECENDO AUGUSTO ATRAVÉS DO DEPOIMENTO DE JAIRO CÉZAR

“Ninguém doma o coração de um poeta!”

Jairo Cézar acrescenta mais informações sobre o poeta Augusto, notamos que os alunos fizeram várias perguntas sobre o poeta da Morte, nas quais ele afirma de forma

convicta que “Augusto foi o poeta da vida, pois a morte é apenas uma continuação dela. O poeta foi incompreendido nesse aspecto”. Pois apesar de retratar a morte, ele era uma pessoa muito querida e feliz. Mas em seus estudos sobre a vida do autor podemos notar que ele passou muitas desventuras, altos e baixos que ficaram expressos em seus textos.



Momentos da palestra

2.5 PRODUÇÃO DE BILHETES PARA JAIRO - AGRADECENDO AO AUTOR

Depois de um tempo os alunos perceberam que teriam que agradecer a presença tão maravilhosa de Jairo em nossa escola, então escreveram bilhetes de agradecimento. Vejamos:



Fotos da 1ª Oficina de bilhetes.



Fotos da reescrita do bilhete para Jairo César

Um exemplo dos bilhetes (reescrita)

Jairo
Obrigado por ter vindo a nossa escola
e responder nossas perguntas e as suas informa-
ções foram excelentes.
Um fraternal abraço
Daniel
12/04

2.6 CONHECENDO O TEXTO POÉTICO

Enfim, os alunos do 4º e 5º Ano conheceram o texto poético. Entendemos que ao trabalhar poemas em sala de aula do Ensino Fundamental encontramos obstáculos que podem ser superados. O texto poético tem um caráter subjetivo. Principalmente quando se trata do poeta do hediondo, que aproveitou desse caráter subjetivo se utilizando do seu toque especial, dos vocábulos científicos.

Os alunos se envolveram e se relacionaram bem com as palavras que não conheciam, formando um banco de palavras que posteriormente será usando em outros contextos.



2.7 RODA DE LEITURA E CINE AUGUSTO

Começamos a ler e a declamar poemas do autor, mas começaram a surgir dificuldades, pois o poeta dos versos íntimos e o vencedor, possui um vocabulário muito rebuscado para a geração que se utiliza de palavras comuns e de abreviações dos vocabulários.



Devido a dificuldades das pronúncias dos vocabulários científicos, nós planejamos uma sessão de vídeos de poetas consagrados declamando poemas de Augusto dos Anjos.

2.8 SOLETRANDO COM AUGUSTO E JOSÉ LINS

Como penúltima ação, as turmas do 1º ao 5º ano, soletraram algumas palavras que marcaram sua trajetória com os autores escolhidos. Com muita alegria e descontração as turmas concluíram a ação com soletração de vários vocábulos que caíram no gosto popular.



2.9 SARAU POÉTICO

Como evento Cultural e Artístico, as turmas do 4º e 5º ano, apresentaram um Sarau poético com o objetivo de trabalhar a oralidade e representar suas habilidades artísticas. Além das declamações dos poemas, tivemos uma linda apresentação dos discente que estudam flauta na escola. Assim, em uma bela tarde, a escola prestigiou a ação.

Os apresentadores do sarau começaram a tarde convidando os alunos para participar desse momento: Daniel e Jamylli.



3 CONCLUSÃO

Tendo Augusto dos Anjos causado tanta polêmica, devido aos seus escritos, os nossos alunos do 4º e 5ª ano, do turno da tarde, apreenderam que o autor era um poeta a frente de seu tempo, por mostrar em seus poemas uma crítica social e de forma coesa aborda um tema tão subjetivo quanto o da morte.

Aplicando a sequência básica de Cosson (2009), os alunos conheceram o gênero literário poema e ampliaram seus vocábulos com os poemas estudados. Aos poucos começaram a entender alguns poemas de Augusto dos Anjos e entenderam por que o poeta tinha uma fama de poeta da morte. Não foi fácil estudar um autor tão completo como Augusto, mas sabemos que ele ficará registrado como poeta do hediondo, o filho do amoníaco e do carbono ou simplesmente Augusto.

Podemos concluir que, a união entre a equipe superou os resultados, pois notamos que com atividades concretas nossos alunos se integraram e participaram da proposta, de maneira significativa, em todas as atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 29 janeiro 2019.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1983.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CÉZAR, Jairo. **Augusto dos Anjos em quadrinhos**. João Pessoa: Patmos Editora, 2014.

DO PACTO TRANSFERENCIAL À ONIPOTÊNCIA DA FICÇÃO: LEITURAS DA SUBJETIVIDADE EM VALTER HUGO MÃE

SCHULER, Letícia Simões Velloso

Universidade Federal da Paraíba

leticiaschuler6@gmail.com

RODRIGUES, Hermano de França

Universidade Federal da Paraíba (PPGL)

hermanorgs@gmail.com

RESUMO

O processo de escrita e leitura é, por vezes, carregado de lembranças e significados. Aquele que se permite enveredar por esses caminhos está sujeito a reviver fantasias de sua infância. A partir dessas reflexões, o presente trabalho, numa conexão entre a literatura infanto-juvenil e a psicanálise, pretende examinar, em *O rapaz que habitava os livros*, que compõe a obra *Contos de cães e maus lobos*, publicado em 2015, do escritor português Valter Hugo Mãe, as fantasias e desejos que são despertados durante o processo de leitura, de decifração de um texto, que, segundo Sigmund Freud, o pai da psicanálise, o poeta consegue transpor para o papel, sentimentos que pertencem à essência humana em geral. Tal situação é constante durante toda a narrativa, ou seja, percebemos que o mundo da fantasia proporcionado pelo contato com os livros, demanda grande mobilização afetiva. Na esteira de diálogo, aqui proposta, debruçaremos sobre os trabalhos de Freud (1908) e contemporâneos.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Psicanálise. Valter Hugo Mãe.

INTRODUÇÃO

A leitura é tida por muitos como a porta de entrada para um caminho que devemos percorrer, a fim de nos tornarmos sujeitos críticos, autônomos e ativos. É um processo que, na maioria das vezes, inicia-se ainda na infância ou adolescência e que, naturalmente, tem como ferramenta principal, o texto literário. A formação de jovens leitores é um percurso que nos leva a outras realidades, desperta a imaginação, coloca-nos frente ao que há de mais cru da natureza humana, tornando-nos seres pensantes, capazes de argumentar, dialogar e criticar.

Com base nessa dinâmica e ressaltando a importância, principalmente, da literatura infantil e juvenil, nossa proposta para esse trabalho é, a partir do diálogo entre a literatura e a psicanálise, propor uma leitura daquilo que não se mostra de maneira tão clara no texto, mais

especificamente, buscaremos dissertar acerca daquilo que pode ser despertado no sujeito quando este entra em contato com a literatura, ou seja, quando ele se propõe a percorrer o caminho que o processo de leitura exige.

Para isso, propomo-nos a analisar o conto *O rapaz que habitava os livros*, do escritor português Valter Hugo Mãe, tendo como arcabouço teórico os trabalhos desenvolvidos por Sigmund Freud. A nossa discussão está dividida em dois momentos: primeiramente, discutiremos as reflexões do pai da psicanálise sobre a relação que estabelecemos com os livros, a escrita, e as fantasias que podem ser despertadas durante esse processo; além de capturar o que todos esses elementos nos revelam em relação ao comportamento do personagem.

Em seguida, partiremos para uma breve abordagem acerca do processo transferencial, que, como iremos analisar na última parte de nosso trabalho, é algo recorrente ao longo do conto escolhido. Essas manifestações, percebidas a partir do que é relatado pelo personagem durante a narrativa, dialogam diretamente com o inconsciente, nos mostrando desejos que não podem ser concretizados, mas, que encontram um meio de ter a satisfação.

Diante disso, é válido destacar que, conforme aponta Jean Bellemin-Nöel, em sua obra *Psicanálise e Literatura*, a teoria psicanalítica é uma das peças fundamentais durante processo de decifração e transformação do texto literário, ou seja, temos por finalidade “descrever os princípios e o leque de meios que a psicanálise colocou à nossa disposição para nos permitir ler melhor a literatura.” (BELLEMIN-NÖEL, 1978, p. 13). Enveredar por esses aportes é ler com outros olhos, noções; é se permitir entrar nas páginas de uma maneira subjetiva; é fugir do óbvio.

ENTRE O BRINCAR E O FANTASIAR

Em *O poeta e o fantasiar*, texto escrito em 1908, Freud tece relações acerca do processo de criação poética, das lembranças e fantasias que são relembradas pelo poeta, as quais exercem forte influência na escritura de um texto. Além disso, é válido pontuar que o brincar se estabelece enquanto importante elemento na constituição do psiquismo. A reflexão parte do questionamento de como o poeta é capaz de escrever sobre temas capazes de despertar em nós, leitores, emoções nunca antes sentidas, já que o próprio é capaz “de reduzir a distância entre o que lhe é singular e a essência humana em geral; ele nos assegura (...) que em cada um existe um poeta escondido e que o último poeta deverá morrer junto com o último homem”. (FREUD [1908] 2017, p. 53)

Num segundo momento, Freud (1908) resgata a atividade que mais agrada as crianças, o brincar, e a relaciona com os primeiros indícios de uma atividade poética, pois, elas criam o seu próprio mundo e o organizam na sua ordem, da maneira que mais lhes agradam e o levam a sério, o que mobiliza grande quantidade de afeto. Diante disso, verificamos que a brincadeira é uma atividade em que a criança direciona boa parte de seu tempo.

O brincar infantil organiza a realidade tendo como base a realidade psíquica do indivíduo além de estar diretamente relacionado com a capacidade criativa. É em decorrência desse superinvestimento, por mais ilógico que possa parecer, que a criança consegue distinguir entre o mundo real e seu simulacro fantasístico, assim como faz o poeta. E, “é precisamente essa capacidade de separar a realidade de criação que diferencia o brincar do fantasiar” (FERREIRA, 2018, p. 160).

A linguagem é um importante aliado durante esse processo, na medida em que mantém a aproximação entre a brincadeira infantil e a criação poética, pois, a disciplina do poeta, “que necessita do empréstimo de objetos concretos passíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo”, que pode ser uma comédia, uma tragédia, e aqueles que as representam são os atores. É importante destacar ainda que, muito daquilo que é representado artisticamente, a partir da irrealidade do mundo poético, causa um gozo que só o jogo da fantasia permite, pois, se aquilo que estivesse representado no texto poético, se aproximasse da realidade, não seria para o ouvinte ou espectador uma fonte de prazer.

As construções elaboradas pelo sujeito desde o início de sua vida, ou seja, seu psiquismo infantil, é mantido na fase adulta, e é expressado de forma inconsciente sob a constituição de um conteúdo imaginário, o qual denominamos fantasia, termo que nos propomos a investigar, ainda que não sejam reveladas. A oposição entre realidade e brincadeira permite ainda uma compreensão acerca dos reflexos que o crescimento da criança, momento em que ela abandona momentaneamente as brincadeiras e passa a se preocupar em compreender a realidade da vida com a seriedade exigida.

O adulto pode (...) se lembrar com que grande seriedade ele conduziu suas brincadeiras infantis e, na medida em que equipara suas pretensas ocupações sérias com estas brincadeiras de criança, se desfaz de todas as pesadas opressões e alcança o maior ganho do prazer, o do humor. (FREUD [1908] 2017, p.)

Relembrar esses momentos do passado, de ganho de prazer advindo das brincadeiras infantis, que em certa medida foram renunciados, é algo totalmente benéfico. Quando alguém substitui esse prazer que um dia vivenciou, para dar lugar aos objetos reais, nada mais faz a

não ser substituir a brincadeira pela fantasia. A atividade de fantasiar é mais difícil de se observar do que a brincadeira das crianças. Assim, compreende-se que a essência das fantasias dos adultos trata-se de uma herança infantil, mas, diante daquilo que a sociedade e o mundo real exigem, que se abra mão das brincadeiras e fantasias, não são reveladas.

É interessante destacar a relação temporal existente entre os sujeitos e suas fantasias, já que, os conteúdos destas são afetados pelas experiências vividas anteriormente. Se tomarmos como exemplo uma criança e um idoso, vamos perceber que a perspectiva de futuro para ambos se estabelece de maneira distinta. Diante da proximidade da morte, um indivíduo mais velho tem sua capacidade de fantasiar afetada e conseqüentemente, de desejar. Diferentemente daquele que é mais novo, que se encontra numa idade em que os desejos advindos de seu inconsciente ocorrem com mais frequência.

O rumo da discussão proposta por Freud (1908) torna-se um pouco mais específico na medida em que ele se propõe a relatar algumas características do fantasiar. Primeiramente, o psicanalista afirma que apenas os desejos insatisfeitos possuem forças que impulsionam as fantasias, visto que toda fantasia é a realização de um desejo, um alívio de tensões; uma correção advinda de uma realidade que não proporciona ao indivíduo uma satisfação.

Essa possibilidade é viável por meio do próprio funcionamento do psiquismo, que cria estas fantasias como uma defesa vital e plena de sentido para justificar a existência, o que torna possível afirmar que os devaneios são o lugar onde repousa a tão aspirada felicidade. E não há como negar serem eles que, diante de situações aflitivas e cruéis, produzidas por certas realidades, criam um canal de escoamento para o sofrimento pela via da ilusão, de um sonhar acordado, de um sonhar diurno. (FERREIRA, 2018, p. 169)

O fenômeno descrito acima merece uma maior atenção em relação às suas funções e o modo como ele ocorre no psiquismo. Ele ocorre a partir da satisfação parcial dos desejos do sujeito, que podem ser, por exemplo, de ambição ou eróticos, eles se desenrolam através da reprodução da realidade por meio da substituição de uma cena real impossível por uma situação fantasiada possível, são premissas básicas para entendermos aquilo que Freud denominou de “realidade psíquica”. Assim, concluímos que a fantasia tem papel fundamental na vivência daquilo que é proibido.

A relação existente entre o sonho e a fantasia é digna de um breve destaque, já que nossos sonhos noturnos são nada menos que esse segundo termo que nos propomos a explicar, ou seja, nossos desejos também são ativados enquanto dormimos. É preciso

entender também que as cenas construídas nas fantasias não são vistas, mas sim sentidas, mesmo que a sensação seja a de que estivéssemos participando ativamente da cena criada.

Retomando as relações entre o poeta e sua criação literária e adicionando o entendimento das fantasias:

Uma forte vivência atual deve despertar no poeta a lembrança de uma vivência antiga, em geral uma vivência infantil, da qual então parte o desejo que será realizado na criação literária; a própria criação literária permite que se reconheçam tantos elementos de acontecimentos recentes quanto também antigas lembranças. (FREUD, [1908] 2017, p. 62).

Assim, fica claro que os efeitos causados pela criação poética, em nós, leitores, tem total relação com as fantasias vivenciadas pelo poeta. O prazer estético criado pelo artista e a libertação das tensões de nossa psique, possibilitam uma verdadeira fruição da obra poética. O poeta nos coloca em situações que nos possibilita “gozarmos com nossas fantasias sem censura e vergonha” (FREUD, [1908] 2017, p. 64).

A LITERATURA E O FANTASIAR

Trabalhar com as narrativas de Valter Hugo Mãe é ter a oportunidade de, a cada leitura, encontrar personagens em estágio de falência e de enveredar por processos que abarcam a subjetividade do indivíduo, estejam eles relacionados à morte, ao desamparo, à solidão, ao amor, ou ao “simples” ato de leitura. Ele nos coloca frente ao interno do sujeito e nos incita a investiga-lo. O autor português publica em 2015 sua primeira coletânea de contos voltada ao público infantil e juvenil, *Contos de cães e maus lobos*. Porém, a primeira frase escrita para a “nota do autor” é a afirmação de que ele não sabe escrever para crianças. E, talvez, ao lermos a obra pela primeira vez tenhamos a mesma impressão. São narrativas que possuem uma grande poeticidade, o que nos faz questionar se a mensagem poderia chegar ao seu destinatário. Mas, ainda de acordo com Mãe (2017), “as crianças precisam de não ser vistas como incapazes. Quanto melhor esperamos delas melhores serão, maiores serão as suas capacidades e a segurança com que enfrentarão o mundo”.

O conto selecionado tem como título *O rapaz que habitava os livros*. Logo nas primeiras linhas, o narrador nos expõe a sua atitude clandestina durante as noites, no momento em que as luzes se apagavam e ele ia em direção ao corredor para fazer aquilo que mais lhe despertava prazer, ler. É nítido o apreço, cuidado e intimidade que ele tem por esses objetos.

Percebemos, a partir da simples observação do título, a profunda relação que o personagem estabelece com os livros, objetos que para alguns não merece tanta importância, mas que para ele eram os seus “queridos livros”, aqueles que no momento em que olhava, sentia como se estivessem vivos, pudessem sofrer e também entristecer. Sentia-os como se fossem objetos vivos, que “pulsam, mudam, têm intenções, prestam atenção. Lidos profundamente, eles estão incrivelmente vivos. Escolhem leitores e entregam mais a uns do que a outros” (MÃE, 2017, p. 94). Em boa parte da narrativa há a descrição da relação com os livros e com a leitura, uma relação que nos possibilita caminhar para dentro de nós mesmos.

O personagem dialoga com esses objetos, nos faz ter a certeza de que a leitura não é uma via de mão única, não é apenas o leitor que exerce um papel ativo durante essa atividade, mas sim de mão dupla. Quando lemos, os livros estão nos observando, nos reconhecendo, segundo a visão do menino. E desde seu primeiro contato com essas páginas repletas de palavras impressas, ele notou que elas conversavam silenciosamente conosco e todo o efeito desse diálogo acontecerá dentro de nós, pois, esse é o final desse percurso com a leitura, o nosso interior.

Ao passo que percebemos toda a caracterização dessa íntima relação, observamos que ela não é reconhecida pelos colegas do garoto, que não reconhecem a leitura como algo significativo e apenas o enxergam como aquele que perde o horário de dormir.

O ponto de maior significância da narrativa acontece durante uma brincadeira com uma amiga, de brincar de “à beleza das coisas que se pensam, como as que se lêem” (MÃE, 2017, p.95), já que essas, segundo o menino, precisam ser pensadas, percebemos o desenvolvimento de sua fértil imaginação. Eles começam a descrever os pequenos detalhes que compõem seu cotidiano, criavam seus próprios mundos e os construíam de modo que fossem maravilhosos, belos e despertassem bons sentimentos, como é bem descrito no conto.

Naturalmente, essa possibilidade de imaginar situações incomuns, de fantasiar, surge, ou é melhor desenvolvida, a partir do contato com os livros juntamente com a pureza e ingenuidade infantil. Para o personagem, a leitura era sempre o momento mais aguardado do dia, era a ocasião em que ele entendia o que era felicidade, e, passado esse momento, era hora de voltar para a realidade.

As fantasias que nos são apresentadas nos permitem elaborar entendimentos e conclusões em relação ao garoto, além de nos fazer perceber que elas nem sempre são algo benéfico ou ameno, mas podem ser orientadas de maneira agressiva. Percebemos, logo no

início do conto, sua condição de solitude e isolamento, ponto que colabora para a apreensão e interpretação desses fenômenos expostos.

A fuga de uma realidade, consideração que fizemos no tópico anterior desse trabalho, é o motivo que nos impulsiona a fantasiar. Para o menino, ler, é fugir, é se proteger, então, no momento em que seus livros são retirados de seu quarto, ele espera o momento do dia para dar vazão a seus desejos infantis, que proporcionam a ele uma tolerância para lidar com tudo e todos. É uma forma de acabar, mesmo que momentaneamente com sua solidão e incompreensão daqueles que o cercam Tomemos, portanto, o seguinte trecho da narrativa como comprovação: “(...) passo os dias à espera dos intervalos para ler um bocadinho” (MÃE, 2017, p. 96).

A fim de complementar tal consideração é válido retomarmos o fato de que quando sonhamos, nossos desejos também são ativados, então, quando o personagem nos revela que sonha que está lendo, percebemos sua real vontade.

A reflexão que a leitura desse conto nos incita é a de que fantasias e desejos são despertados durante a decifração de um texto, de que há uma grande demanda de mobilização afetiva. Para compreendermos de que modo esse texto poderia acordar esse processo, uma vez que ele é construído com base em questões ligadas à infância.

Todas essas relações que tecemos anteriormente entre fantasia, brincadeira e realidade dialogam diretamente com aquilo que nos é descrito em *O rapaz que habitava os livros*. Ao entrar em contato com toda a criação poética que lhe é oferecida, mesmo que restrita e sem o reconhecimento de seu valor por parte dos outros, emoções são despertadas no garoto, sua imaginação é aguçada, a importância do texto literário é reconhecida por ele e a realidade dá lugar às brincadeiras. Brincadeiras essas que no futuro serão transformadas em fantasias. E a ocorrência dessas situações nos mostra a descarga de tensões, a realização daquilo que não pode ser atendido pela realidade.

Assim, somos capazes de perceber, além da satisfação dos desejos inconscientes, o processo transferencial que ocorre entre o garoto e os livros, no momento em que ele os habita, e que nos permite ler sua subjetividade. É digno de nota, portanto, a caracterização desse processo que acontece com os indivíduos e que somente ao final da análise percebemos que a dinâmica construída entre o garoto e o livro se assemelha àquilo que Freud denominou de *A dinâmica da transferência* (1912). Esse processo nos revela de que maneira os instintos necessários para que o amor se estabeleça, a partir de experiências vividas durante a infância ou a partir de uma disposição inata, são conduzidos.

Além disso, a transferência abrange atitudes positivas, de afeição. E esse objeto a quem se destinam os impulsos libidinais, no conto, por exemplo, é o texto literário. A fim de tornar essa premissa mais clara, voltemos ao que Freud descreve:

Nossas observações mostraram que somente uma parte desses impulsos que determinam a vida amorosa perfaz o desenvolvimento psíquico; essa parte está dirigida para a realidade, fica à disposição da personalidade consciente e constitui uma porção desta. Outra parte desses impulsos libidinais foi detida em seu desenvolvimento, está separada tanto da personalidade consciente como da realidade, pôde expandir-se apenas na fantasia ou permaneceu de todo no inconsciente, de forma que é desconhecida para a consciência da personalidade. (FREUD, [1912] 2010, p. 135)

Além disso, o diálogo entre a literatura e a psicanálise nos permite uma leitura do texto literário com uma maior profundidade, ler o que não está dito. As aproximações entre elas são muitas e é relevante citar algumas delas a fim de compreendermos de que forma a abordagem psicanalítica se desenvolve no campo da literatura. É nítido que ambas apresentam leituras do homem na sua vivência, o que nos permite entender suas relações com a sociedade e perceber sua subjetividade. Nos possibilita também a aventura em terras desconhecidas sem nos perdermos, com a certeza de que mesmo que entremos em contato com outras realidades saberemos a melhor maneira de lidar com elas e entendê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destinou-se a vasculhar o interno do sujeito, colocando em foco discussões acerca das fantasias e desenvolvendo questões que dialogassem com a subjetividade do personagem. Ao discorrer sobre o protagonista e seus comportamentos, deparamo-nos com alguém que, a partir do contato com os livros e do hábito da leitura, teve suas fantasias despertadas em seu inconsciente.

Sendo assim, todos esses sonhos em dias luminosos, como descreve Freud, são reflexos dessa insatisfatória realidade que instiga esse garoto a transpor as situações para seu próprio mundo, de forma que o agrada, ocasionando em brincadeiras infantis que demandam grande afetividade e refletem seus mais íntimos desejos, construídos inconscientemente.

Uma defesa da realidade que o circunda colaborou para que menino, a partir das brincadeiras infantis, adentrasse nos livros e formulasse fantasias que refletiam seus desejos, proporcionou uma nova organização da sua percepção do mundo real a partir da realidade psíquica. Sua capacidade criativa é posta em primeiro plano e a introdução dos elementos

durante a brincadeira numa ordem que lhe agrada, proporciona uma forma de obter maior prazer. Esses elementos se estruturam no conto a partir da atividade de “brincar de ver à beleza das coisas que se pensam”, que o personagem desenvolve com sua amiga.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber toda a solidão, todo o cenário, de certa forma, melancólico que o circunda, a indiferença por parte dos outros colegas de sua escola, o que nos direciona para o entendimento do motivo que o levou a construir essa relação com aquele objeto “cheio de palavras impressas”.

O rapaz que habitava os livros, de Valter Hugo Mãe compõe uma coletânea destinada, principalmente, ao público infantil e juvenil. Trás, em seu enredo, a proposta de discutir acerca da leitura enquanto possibilidade de enveredarmos por caminhos nunca antes percorridos, de imaginar e criar situações novas e inusitadas.

Destacamos, assim, a importância desse tipo de abordagem não apenas como uma possibilidade de analisar um texto a partir do viés psicanalítico, nosso principal objetivo, mas também como uma literatura que colabora para a formação do jovem leitor ao destacar a importância do livro nas situações cotidianas vivenciadas pela criança.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. **Freud e a fantasia: os filtros do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. *In: Obras completas volume 10*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. O poeta e o fantasiar. *In: Arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Porto: Porto Editora, 2017.

NASIO, Juan-David. **Fantasia: o prazer de ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES DO FUNDAMENTAL

SILVA, Maria Zilda Medeiros da Silva
Faculdades Maurício de Nassau.
educacao@contatosempreendimentos.com.br

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as dificuldades dos docentes na inclusão do aluno surdo no ensino fundamental, diante dessas dificuldades apresentada pela equipe escolar utilizamos um estudo descritivo, qualitativo e de campo, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores e diretores nas escolas regulares de ensino Municipal. Assim temos como objetivo deste trabalho, identificar as dificuldades dos professores no processo de inclusão de alunos surdos nas séries do fundamental, em uma escola públicas municipal na cidade de Pedro Régis. Para tanto, os objetivos específicos se distribuem em: situar, historicamente, a educação inclusiva em Pedro Régis/PB e a política de capacitação dos professores; identificar as dificuldades de instrução, organização, avaliação e de relacionamento dos professores para com a educação dos surdos; comparar as dificuldades dos professores de escolas especiais e professores de escolas regulares em relação ao ensino de alunos surdos. O estudo se justifica pela viabilidade de realização da pesquisa, e, principalmente, pela relevância social intrínseca na abordagem da temática, a qual tem sido ignorada em termos de implementação de projetos e capacitação docente por parte dos governos para os municipais. O nosso estudo foi baseado nos estudiosos e teóricos Goldefeld (1997), HOLANDA (2008), SANTOS, (2003).

Palavras-chave: ALUNOS SURDOS. PROFESSOR. INCLUSÃO.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos, desde a origem dessa proposta nos anos 80, foi de que as pessoas com deficiência pudessem ser vistas como seres capazes de produzir seus conhecimentos e tornarem-se cidadãos autônomos e participativos. Neste contexto, diversos documentos sobre esta temática foram construídos, tais como: a Declaração Mundial de Educação para todos (1990); a Declaração de Salamanca (Espanha 1994); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBN,-nº 9394/1996), que destaca o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum de ensino

regular, e a oferta de serviços educacionais especiais, propondo uma reestruturação nos currículos dos cursos de formações de professores com fins de buscar o sucesso na aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, iniciou-se a proposta de bilinguismo cultural no Brasil, através do conhecimento de (LIBRAS) e o português. Assim, os surdos passaram a ter o direito de vivenciar sua codificação como uma língua oficial.

DELIMITANDO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Porém, a problemática do assunto se refere à eficácia na aplicabilidade destas leis, ou seja, os surdos realmente estão sendo devidamente incluídos dentro de um processo bilíngue nas escolas regulares? Esta questão surge a partir do que se percebe quanto à formação dos professores, pois tem sido perceptível a dificuldade encontrada na metodologia de sala de aula. Falta capacitação dos educadores e, como consequência, os alunos surdos não estão frequentando salas especiais onde poderiam aprender a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. E a assim, a aprendizagem dos conteúdos escolares fica praticamente inacessível para estes alunos.

No entanto, os professores não estão satisfeitos com essa “educação inclusiva”, visto não terem sido devidamente preparados para enfrentar tal realidade. De modo que as salas especiais foram suprimidas em nome da lei da inclusão, mas os professores e alunos surdos estão numa sala de aula sem saber se comunicar. Assim o aluno com deficiência ou necessidade especial não pode desenvolver seus conhecimentos de forma eficaz, e ao invés de melhorar sua linguagem, aprendendo palavras novas a cada conteúdo desenvolvido, o professor ou o intérprete para facilitar o entendimento do aluno especial vai utilizar apenas palavras que tenham o mesmo significado para facilitar a aprendizagem. Esta é uma das maneiras que o professor pode desenvolver seu trabalho, tentando acolher todos os alunos sem distinção. Não sabendo que essa estratégia está impedindo do aluno surdo avançar, isso por não ter uma orientação adequada. Os professores ainda estão se preparando para assumirem a educação inclusiva. Mas não querem que esses alunos, com deficiência ou necessidades especiais, fiquem sem desenvolver seus conhecimentos, habilidades e valores.

Nessa perspectiva de superação, o objetivo deste trabalho é identificar as dificuldades dos professores no processo de inclusão de alunos surdos nas séries do fundamental, em duas escolas públicas municipal na cidade de Pedro Régis. Para tanto, os objetivos específicos se distribuem em: situar, historicamente, a educação inclusiva em Pedro Régis/PB e a política de capacitação dos professores; identificar as dificuldades de instrução, organização, avaliação e

de relacionamento dos professores para com a educação dos surdos; comparar as dificuldades dos professores de escolas especiais e professores de escolas regulares em relação ao ensino de alunos surdos.

Desta forma, o presente estudo se justifica pela viabilidade de realização da pesquisa, e, principalmente, pela relevância social intrínseca na abordagem da temática, a qual tem sido ignorada em termos de implementação de projetos e capacitação docente por parte dos governos para os municipais.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo descritivo, qualitativo, de campo, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores e diretores nas escolas regulares de ensino Municipal. A entrevista versou sobre as dificuldades destes professores em incluir alunos surdos em nas salas regulares, analisando também suas estratégias de ensino nas séries. O roteiro de questões esteve pautado sobre: seu conhecimento na língua de sinais (LIBRAS); suas dificuldades de incluir alunos surdos; suas estratégias de inclusão; sua análise crítica da política pública de inclusão em relação à capacitação dos professores; quantidade e frequência de alunos surdos em suas aulas; existência e participação de intérprete no favorecimento do trabalho pedagógico; soluções propostas para superação das dificuldades em lidar com alunos surdos.

Os sujeitos da pesquisa foram: seis professores do Ensino Fundamental na escola pública municipal de Pedro Régis, que tinham alunos surdos em suas salas de aula e dois diretores. Para identificarmos cada sujeito da pesquisa e seu local de trabalho utilizamos nomes fictícios e a primeira letra da escola onde lecionava (M) para Manhã e (T) para Tarde. Todos os sujeitos entrevistados foram do sexo feminino, tinham idades entre 28 a 45 anos, todas possuíam nível superior completo, lotados nas escolas da zona Rural e se encontram desafiados pelo paradigma da inclusão.

CONHECIMENTO DE LIBRAS E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

A pesquisa bibliográfica nos forneceu meios para obtermos informações atuais e significantes, relativos a metodologias dos docentes em suas dificuldades em incluir alunos

surdos na sala de aula regular de ensino. Para obtermos as informações, entrevistamos as diretoras e seis professores que lecionavam em sala de aula que tinha a participação de alunos surdos Manhã e tarde da escola. No decorrer da pesquisa, obtemos as informações na qual, os professores e diretoras não têm conhecimento da língua de sinais e suas dificuldades para lecionarem. Segundo as professoras do Turno da manhã e tarde sobre à LIBRAS e sua inclusão:

[...] conheço apenas alguns sinais caseiros, ficando vago o entendimento que pode envolver trocas de ideias com alunos surdos. (Professoras)

Ao incluir alunos surdos, as dificuldades na prática de ensino ficam bem mais elevadas em não ter uma formação necessária, fica difícil educá-lo com essa situação para torná-lo um cidadão participativo e criador de novas ideias (Professora Maria)

Fazer o entrosamento dele com a turma, agrupá-lo nos trabalhos e principalmente em passar o conteúdo e alcançar o objetivo desejado. (Professora Vera Lúcia)

Sinto dificuldades de se comunicar com eles, trocar ideias de professor-aluno. (Professora Daluz)

Tenho muita dificuldade de interagir com aluno surdo, não tenho conhecimento na língua brasileira de sinais (libras), além de não saber como transmitir os conteúdos e atividades para o mesmo. (Professora Rose)

Por não ter conhecimento na língua brasileira de sinais (libras), tenho muitas dificuldades em se comunicar com eficácia com a minha aluna, sempre peço ajuda a alguns alunos de sala de aula que tem parente surdo na família. E fico muito angustiada ao ver a aflição dela quando não entende o assunto. (Professora Marta)

A minha dificuldade é, não ter conhecimento na língua brasileira de sinais, de explicar e fazê-lo se sentir bem como os outros alunos da turma, entender e compreender os conteúdos. (Professora Carla)

A lei da inclusão defende que temos que ter educação para todos, contudo, não tem sido efetivada a contento ao “esquecer” de preparar o campo profissional para este trabalho pedagógico. No entanto os professores estão agindo de uma forma que abre espaços para o conhecimento construído, eles estão fazendo sua própria capacitação com as experiências nas formações profissionais, na medida em que analisam suas práticas e quando veem seus alunos como construtores do seu próprio conhecimento capazes de transformar em outros, como podemos dizer, o professor é o pai das profissões, todos tem que passar por ele não importa qual quer que seja, e hoje temos a honra de receber todos os cidadãos em uma sala de aula regular em forma de inclusão, “No entanto ainda são poucas as pesquisas, experiências e

práticas educativas, validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular”. (GLAT; EDICLEIA, 2005, p. 37).

A educação hoje está com objetivos onde todos possam compartilhar as dificuldades tantos dos discentes como dos docentes, observamos que as leis estão sempre voltadas aos discentes. E os docentes como fica? Temos que procurar meios para enfrentar estes obstáculos onde todos de suas opiniões, e elas sejam refletidos da melhor maneira para ambos os alunos e os professores, e segundo os professores das instituições:

Conhecimento que o professor deve saber para incluir os alunos surdos é ter formação adequada para este trabalho de inclusão, no mínimo, o professor deve conhecer a língua brasileira de sinais, saber o que esta falando, ter consciência que ali é mais uma diferença entre tantas encontradas numa turma.

Os educadores criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditivo-oral utilizando em seu País. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço – visual que foi criada através de gerações pela comunidade de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais que não se configuram como uma língua para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação á educação de surdos, segundo Goldefeld (1997, p.25)

Como podemos ver, tanto os professores como Goldefeld nos mostrou que a diferença entre alunos tem que ser compreendida como qualquer outra dificuldade encontrada no campo docente. O educador por mais que não tenha capacitação adequada para educação de surdo, tem que criar melhores maneiras para desenvolver este trabalho.

ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PELOS PROFESSORES

É louvável que a inclusão já se apresente como um modelo educacional possível onde todos possam aprender, e é um processo ao qual, pessoas com deficiência têm seu direito como cidadão de participar de ambientes educacionais em sala de aula regular. Muitas pessoas lutam, dão incentivos pela inclusão, acreditam que não há igualdade numa educação segregada em que não existam diferenças uns com os. Todos os serem devem ser tratados com os mesmos níveis de aprendizagem e sem olhar ao seu redor suas dificuldades e superações como os outros alunos ditos normais.

Um dos grandes desafios dos educadores brasileiros é a busca de uma educação para todos, que respeite a diversidade, os direitos humanos, respeitando as diferenças e lutar por uma educação de qualidade. Analisamos as respostas das professoras entrevistadas e observamos que a necessidade, persistência e falta de recursos para se trabalhar, surgem preocupações de como está acontecendo à inclusão e se está acontecendo de forma correta segundo as professoras:

[...] a criança fica perdida por não entender o enunciado, vem acrescentar a repetição de ano e em consequência na maioria das vezes a desistência. (Vera Lúcia)

Não. É preciso ter conhecimento para melhor lher dar com essas crianças. (Daluz)

Não. Pois para incluir um aluno com essa deficiência é preciso um professor experiente nesta área. (Maria)

Porque percebemos que há poucos investimentos na formação de profissionais que atuam na educação. A escola abriu as portas, mais não preparou o espaço físico nem os profissionais para atuarem com a inclusão. Pois, a necessidade de formação deve atingir toda a comunidade escolar, desde o porteiro até os gestores escolares, incluindo a comunidade na qual a escola abrange. (Rose)

[...] os alunos surdos deveriam ser acompanhados por profissionais qualificados (intérprete) e não serem colocados de qualquer forma, sem acompanhamento. (Carla)

[...] é necessário que o professor esteja habilitado para receber estes alunos e poderem trabalhar com eles, proporcionando um ambiente agradável. (Marta)

A inclusão representa um grande desafio, muitos questionamentos e indagações estão sendo feitos, principalmente no que se refere às séries do fundamental, o surdo tem sua primeira língua, a língua brasileira de sinais (LIBRAS), necessitando de um período de maturação cognitiva (em seus primeiros anos) para somente depois iniciar um processo de bilinguismo propriamente dito, ou seja, uso de libras e da língua oral podendo trocar ideias com as outras pessoas em sua volta.

No entanto, a inclusão está inadequada, ao não darem oportunidade a esses alunos terem sua língua de uma forma oficial para poder melhorar seu conhecimento em palavras e poder se expressar da melhor forma possível, estudando em um espaço onde possa melhorar sua língua de libras e depois colocá-la em prática em diversos locais e qualificando os profissionais nesta área, proporcionando oportunidades de intérprete para complementar esse trabalho. Haveria então nesse caso uma priorização da linguagem escrita secundarizando-a a

linguagem gestual, não pelo fato de se julgar necessário ao surdo a obtenção desse tipo de conhecimento, mas sim, por se constituir social em elemento facilitando para sua participação.

É importante destacar que a educação para surdos nas políticas públicas, está condicionada a uma obrigação, tendo aproveitado várias formas de anunciá-las. Considerar que a inclusão de alunos regulares não é um processo rápido e fácil e requer um investimento na preparação dos recursos humanos. Para que a inclusão realmente se efetive, a escola necessita de um ensino que trabalhe as diferenças dos alunos em geral, que descarte o caráter de segregação, anteriormente adotado, ou seja, todos os professores devem ter conhecimento mínimo para responder as necessidades de todos os alunos indistintamente. (MANTOAN, 1997, p.120) “A atividade de ensinar é de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem ao que lhes é ensinado e ao que utilizam em sala de aula”. As políticas públicas garantem o direito da inclusão, mas os professores e a escola não estão preparados, é o que afirma o professor: “as escolas e os professores não estão preparados e habilitados para trabalhar com a inclusão, onde fingem que ensinam e os alunos fazem de conta que aprende”. (Professoras das Escolas).

Os professores demonstraram estarem revoltados com essa forma de incluir sem preparação, de acordo com Metter (2003, p.138),

O governo está procurando promover políticas que sejam dirigidas tanto para a redução do impacto causado pela pobreza e pela desvantagem como para o alcance de uma agenda mais inclusiva nas escolas. As mudanças propostas e as que estão por vir poderão mudar a face da educação naquele país [...]. Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para todas as nossas crianças.

A inclusão é, pois um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas. Percebemos que os professores deverão estar bem preparados para dar apoio e atenção necessária as pessoas com deficiência, são vários métodos utilizados durante as aulas, tornado-se necessário à presença do intérprete, todos merecem viver entre a sociedade em busca dos seus objetivos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, FREQUÊNCIA E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS SURDOS

No contexto da inclusão escolar ocorre uma mudança, as dificuldades de aprendizagem deixam de ser percebidas apenas do ponto de vista do aluno, nos aspectos individuais, para serem percebidas como resultantes das variedades de fatores, inerentes do próprio educando, o meio e forma como a escola percebe a criança. Assim, a escola assume que as dificuldades de alguns alunos não são só delas, mais resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado.

Observamos os depoimentos das professoras e compreendemos a necessidade dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos. As informações a respeito das dificuldades percebidas pelos docentes em sala de aula com seu aluno surdo foram baseadas na compreensão dos assuntos citados pelos professores, na leitura e interpretação de textos, todos os professores ficam preocupados com a aprendizagem do aluno segundo eles:

[...] em compreender o enunciado, realizar as tarefas interagir-se com o grupo, dificultando assim sua aprendizagem. (Vera Lúcia)

Sua dificuldade é em ler e escrever durante a sua aprendizagem. (Maria)

Compreender o assunto, e relatar suas dificuldades. (Marta)

Compreender minha explicação, tirar suas dúvidas na hora da aula. (Carla)

Compreender os conteúdos e dar proposta de atividades. (Rose)

Compreender os conteúdos e dar proposta de atividades. (Daluz)

Analisando estes resultados a educação de surdos, vem desenvolvendo seus métodos no mesmo nível de preocupação da educação dos ditos normais. Assim, a integração do aluno surdo ao sistema regular de ensino, entendido como um processo resultante da evolução histórica da educação especial, colocada nos direitos humanos, constitui uma tendência que vem se acentuando nestes últimos anos, no Brasil. Dessa forma, espera-se que as comunidades de surdos sejam bilíngues; falem a língua portuguesa, utilizada nas escolas e nas comunidades ouvintes; e a LIBRAS, com os outros surdos na sua comunidade ou com ouvintes usuários dela, tornando-se um cidadão participativo e podendo discutir seus direitos, ampliando conhecimentos, é para ter uma matéria de libras no seu espaço escolar, para não só o aluno surdo saber esta língua como os seus colegas que ficam ao seu redor.

O bilinguismo, criado pelos surdos, disseminado entre eles e entre as pessoas sem surdez, traria, como realmente aconteceu, mais integração com as comunidades, a partir de 1998, porém não há consenso mundial sobre a melhor metodologia educacional, bilinguismo e oralidade. O fato é que o

surdo vem experimentando uma maior expressão de ações para que a sua inclusão aconteça mesmo assim, ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa exercer sua plena cidadania. (HOLANDA, 2008, p.67)

Todavia, normalizarem e integrarem pessoas deficientes nas escolas regulares de ensino foi um modelo proposto muito criticado e não teve o resultado esperado, porque tinha uma exigência desafiadora. Pessoas com deficiência deveriam ser capazes de acompanhar o que as escolas tinham pronto para lhes oferecerem.

Assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente de sua origem Sociocultural e da sua evolução psicológica, a igualdade de oportunidades educativas para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidades. (FONSECA, apud HOLANDA, 2004, p.41),

Na educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos, assim querendo sua permanência e participação como aluno construtor de conhecimento.

Este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre educação para todos; necessidades básicas de aprendizagem, na conferência de Jontiem, Tailândia em 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por comissões internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações na arte da educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito á garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais. (SANTOS, 2003, p.65)

Discorrer sobre educação de crianças surdas é um assunto complexo, porque se coloca em diferentes níveis. A criança surda se desenvolve em diferentes direções, sendo importante que verifiquem os benefícios e os inconvenientes dentro de cada uma delas. No caso específico da criança surda, devido à privação auditiva ela é tratada por diversos educadores como incapazes, que o modelo ouvinte representa no imaginário do educador. Desta maneira, os educadores mostram-se despreparados para educar um aluno sem ter um olhar de capacidade, achá-lo incapaz de produzir e reconstruir conhecimentos. Isso mostra como um enchimento de turma está só para cumprir a lei da inclusão.

A diferença linguística, o uso de uma língua de sinais, não é reconhecida como uma via privilegiada pela qual o surdo pode se inserir socialmente. Este desafio da escola está conferindo no fato de que toda pessoa tem direito a educação porque “a educação é elemento constitutivo da pessoa e [...] deve estar presente desde o momento em que ela nasce, sua formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (Plano Nacional de educação, 2000).

A questão crucial está associada à exclusão social da diferença vivenciada pelas pessoas surdas em virtude da privação linguística, como também pelo fato da sociedade não reconhecer a língua de sinais como uma língua de referência da comunidade surda e os próprios professores não terem esse conhecimento, vivenciarem de forma qualquer, se excluindo da sua realidade e não irem à busca de melhores recursos para trabalhar com esses alunos, e seus diretos como educadores.

ENSINO INCLUSIVO POR PROFESSORES E DIRETORES

Segundo as professoras, a dinâmica utilizada por elas durante as aulas é mímica, vendar os olhos, boa convivência, tentando da melhor maneira fazer uma aula que desenvolva a aprendizagem de todos os alunos. E sobre o intérprete em sala de aula, todos relataram que não tem para todos os surdos, infelizmente não temos esse auxílio de trabalho para desenvolver desde as séries iniciais, relataram também que seria muito bom o conhecimento na língua de sinais entre os professores e os alunos ouvintes. Segundo a Constituição Federal de 1988 no seu capítulo II, artigo 208 inciso III diz que é dever do Estado com a educação a garantia de atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino.

Para que a inclusão aconteça, é preciso que todas as partes envolvidas no processo sejam valorizadas, alcançadas, sobretudo, na preparação e transformação de ensino para todos. No entanto, falar de educação para todos significa pensar em uma revolução na política educacional, que alcance os sistemas educacionais, os modos de acessibilidade, o compromisso dos poderes públicos de maneira especial, a família, enfim, a sociedade como um todo. A Educação Inclusiva tem seu marco na declaração de Salamanca (1994),

[...] consiste em reconhecer a diversidade, na medida em que propõe uma educação eficaz para todos, os alunos. Implantar uma política educacional para educar a diversidade foi um compromisso público assumido pelos chefes de todos os estados e ministros da educação do mundo, com o objetivo de proporcionar “educação para todos”.

Podemos dizer que os surdos bilíngues têm competência variada em cada língua. Alguns poucos fazem uso das duas indistintamente. Muitas outras são melhores na língua gestual-visual do que na oral auditiva, cada um deles vão desenvolverem seu potencial, e apresentar seus resultados de formas diferentes, também sabe-se que uns acreditam na inclusão, outros acham que um aluno surdo não tem rendimento se estiver em sala regular, “os

surdos tem direito a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto surdo. Isto tudo só é possível em uma escola de surdos” (SKLIAR, 1998, p.190).

Como podemos ver, tem alguns autores que defendem que os alunos surdos não devem ficar nas salas regulares, mas como podemos ter uma inclusão se não houver esse convívio entre as pessoas, assim a própria comunidade, a família, os educadores vão à busca de melhorar os direitos que estão sendo defendidos pela lei e com poucas pesquisas que estão se evoluindo. Estamos deixando registro de confirmações de professores e em outras pesquisas, também tem fala do próprio aluno surdo que indagam suas opiniões afirmando que temos que melhorar esta forma de incluir. Trazemos o pensamento de Morim (apud MANTOAN, 2006, p.197), que reflete com muita propriedade sobre essa mudança de mentalidade: “pois, para reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não é possível reformá-las sem uma previa reforma da instituição”.

Os professores procuram uma melhor metodologia inclusiva em sala de aula regular e esperam uma dedicação maior por partes das políticas públicas e dos governantes das instituições, esperam que estudem a inclusão com mais carinho e que não fique apenas no papel os direitos de garantir a inclusão, educação para todos.

Tivemos várias informações das dificuldades encontradas pelo professor, e solucionamos um espaço para os professores expor suas ideias de como poderia melhorar o ensino-aprendizagem em sala de aula regular com a inclusão de alunos surdos, quais seriam as melhores soluções para desenvolver as dificuldades dos alunos, segundo eles:

Na escola não temos soluções para esse trabalho, pois não tem cursos de capacitação. (prof^a Daluz)

Formação para o professor, mais recursos a serem utilizados para este fim como: oficinas onde se desenvolva uma melhor metodologia e uma dedicação maior da parte das políticas, estudos sobre a inclusão com mais carinho e não só dizer, está garantida o direito da inclusão. (prof^a Vera Lúcia)

Propondo dinâmicas para poder interagir com ele durante as aulas, tentando uma solução para que aluno aprenda algo. (prof^a Maria)

Que estes alunos com deficiência tivessem a oportunidade de serem atendidos por docentes habilitados, ou seja, preparados ou que haja um intérprete na sala de aula. (prof^a Marta)

Não tenho formação na área, com isso não me vejo pronta para propor soluções, banir dificuldades no trabalho com alunos que apresentem surdez. (prof^a Rose)

Fazer cursos para aprimorar o desenvolvimento do trabalho como docente. (prof^a Carla)

Surgem questionamentos, uns sem incentivos de como podem incluir, sendo um pouco constrangedor, achando que não existem soluções para este caso de inclusão, porém estamos abertos para várias opiniões, outros solucionaram ideias de como poderia melhorar esse ensino com uma auto-estima, com vontade de vencer aquele obstáculo que estava passando, nunca imaginava que poderia se deparar com esta situação, já que, nos cursos de graduações que tinha feito não constava esta cadeira de libras, esperamos a partir dos eventos que estão acontecendo, seja incluso. Sobre o mesmo assunto foi entrevistada a diretora da Escola Municipal, com a qual conhecemos melhor o corpo docente da escola, bem como as dificuldades que enfrenta, de um modo geral. A diretora afirmou não ter conhecimento em libras, apenas o alfabeto, e sobre a escola afirmou:

[...] a escola se adequando a essa realidade de incluir o aluno surdo, não se sentimos preparados para inclusão dos alunos surdos, pois dentro do nosso corpo docente os professores não conhece a LIBRAS, assim senti dificuldades de inserirem no cotidiano escolar, temos na escola 3 alunos surdos, 1^a, 4^o e 5^o ano do fundamental com apenas um intérprete. Os alunos não sabem a LIBRAS como também o português, diante disso, acredito que esses alunos precisavam de um apoio pedagógico maior. Não temos recursos adequados para inclusão, utilizamos os que vêm de uma forma geral querendo adequar aquele cidadão que vai a busca de alguns conhecimentos.

[Prosseguimos com a entrevista, a escola oferece algum curso de capacitação para os professores receberem alunos surdos?]

Até o momento não. Não temos profissionais qualificados para receber alunos surdos, apenas uma professora está se preparando, fazendo curso de LIBRAS, na FUNAD, por conta própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, é observado um constante ciclo de exclusão, que envolve uma parcela da população escolar. Apesar dos esforços empreendidos, dos gestores escolares, dos alunos e de toda comunidade. Os alunos surdos são excluídos das escolas, de forma que permanece sem desenvolver de maneira compatível com suas potencialidades, por não se enquadrar nas expectativas idealizadas pela escola.

No entanto, as pessoas com deficiências possuem as mesmas necessidades de todas as outras que estão inseridas em um determinado contexto social e, conseqüentemente, desejam ser respeitados e independentes, usufruindo de seus direitos e deveres, decidindo, optando, escolhendo, de acordo com suas concepções, ideias, interesses, necessidades ou desejo.

Assim, constatamos que a escola e os professores necessitam de uma nova postura, de um novo papel frente a esse alunado, como foi constatado através do discurso dos docentes nas entrevistas, quando identificamos fatores que influenciam no dia-a-dia no processo educativo, no qual os professores têm dificuldades em incluir alunos surdos, no entanto, se vê necessário melhores investimentos nos recursos humanos, para que seja possível o desenvolvimento do seu trabalho.

É importante programas que venham garantir a formação inicial e continuada do docente, significando uma constante renovação, que implica no aperfeiçoamento de sua profissionalização e aprimorando seus conhecimentos.

A realidade é diferente, pois o poder público não fornece as condições necessárias para o aperfeiçoamento destes profissionais. As dificuldades são para os educadores, pois faltam os recursos financeiros. Os educadores percebem que todos os educandos, tanto os considerados “Normais” como os que apresentam deficiências são indivíduos que precisam usufruir dos processos educativos como qualquer outro. Necessitam, portanto, de habilidades e conhecimentos do professor, que deve prepara-se continuamente, no intuito de desenvolver a melhor forma de organizar o ensino, para facilitar a aprendizagem de todos.

Os professores se esforçam ao máximo para poder dar-lhes a educação necessária e transmitir o conhecimento para os alunos surdos terem uma vida escolar e social sem muitas dificuldades.

A declaração universal dos direitos humanos e o estatuto da criança e do adolescente estão sendo respeitados e de certa forma cumprida, mais não adianta oferecer vagas nas escolas com professores desqualificados, porque só era retardar a promoção da emancipação dos alunos surdos.

A comunidade escolar, como um todo precisa se envolver e se prepara no sentido de construir um contexto favorável a inclusão de alunos com necessidades especiais, bem como a sociedade percebê-los como cidadãos, com os mesmos direitos e deveres, inclusive o de acesso a educação. Deveria haver uma política mais seria com um maior compromisso, voltado para a educação com o incentivo maior do governo, fazendo com que os professores não ficassem com tantas dificuldades na prática de ensino com os alunos surdos.

No entanto, o trabalho teve suas limitações em relação ao número de indivíduos participantes, pois, por ser uma cidade do interior, não existiram muitas possibilidades de pesquisa com um número maior de alunos surdos, já que só foi realizada em uma escola que tinha alunos surdos. Sugerimos que para obtenção de melhores resultados, seria de grande relevância novas pesquisas em mais de uma cidade e com um maior número de indivíduos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Roseta Ediler. **Removendo barreiras para aprendizagem**: educação inclusiva, Porto Alegre: medição, 2000. P.168.

ESPAÑA MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS.
Declaração de Salamanca e enquadramento da ação nas áreas das necessidades educativas especiais. Espanha: UNESCO, 1994.

GOLDFELD, M. a criança surda: **linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interativa**. São Paulo: plexus, 1997.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de. **Memórias da educação especial**: da integração da educação a inclusão/ Maria de Fátima Duarte de Holanda, Iraquitan de Oliveira Caminha. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2008.

INCLUSÃO: Revista de Educação Especial/ministério da educação, secretaria de educação especial V.1, N.1 (outubro 2005)-Brasília: secretaria de educação especial, 2005.

JANNUZI, Gilberta S. de Martino (2004). “**a educação do deficiente no Brasil: dos primordiais ao início do século XXI**”. ED. Autores associados (coleção educação contemporânea).

MAZZOTTA, Marcos José da S. 2000. “**Anais do seminário surdez/desafio para o próximo milênio** (19 a 22 de setembro 2000). Edição INES.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: memnon 1997, p.122.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil. 2ª ed.-campinas-SP: Autores associados 2005**.

SKLIAR, Carlos S. **A surdez um olhar sobre as diferenças**: MEDIAÇÃO, 2005, 3ª ED.

SANTOS, Monica Pereira dos Anais do congresso surdez e escolaridade: **Desafio e reflexões**. 17 a 19 de setembro de 2003. Edição (INES)

A LITERATURA INFANTIL VIVÊNCIAS NOS CREIs DE JOÃO PESSOA

Lindinalva de Alcântara Correia
Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves.

Glória de Lourdes Figueiredo Sousa.
SEDEC- Secretaria de Educação e Cultura/PMJP
educacaoinfantil.dgc@gmail.com

Orientadora: Ms. Rosilene Felix Mamedes. /UFPB-CNPQ

RESUMO

O presente trabalho norteia-se nas nossas experiências como assessora pedagógica da Educação Infantil, do Município de João Pessoa, onde a práxis educativa nos Centros de Referências em Educação Infantil- CREIs está sendo desenvolvida a partir de atividades lúdicas que priorizam a Literatura Infantil, através de momentos enriquecedores e prazerosos, onde a criança se reconhece como herói, enriquece suas experiências infantis, desenvolve a linguagem, faz comparações e distingue características de personagens, dentre outras ações que são relevantes para o desenvolvimento infantil. Essas vivências, contribuem para despertar o gosto pela leitura, como por exemplo contar história para criança após selecionar as obras adequadas a sua faixa etária, motivá-la e, a partir daí, fazer perguntas referentes ao assunto lido para detectar se houve a compreensão da história, questões como: qual a parte dela que mais gostaram, sugerir que elas recontem, que representem a leitura com desenho, dramatização e produção de texto, dentre outras atividades que colaboram para o senso crítico, estético e criativo da criança, pois na infância, contar e ler histórias é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, cognição e temporalidade, esse contato com a literatura promove a educação da fala e a experiência com a obra de arte literária, além de contribuir para o desenvolvimento integral da criança e aquisição de vários saberes.

PALAVRAS- CHAVE: Literatura Infantil. Leitura. CREIS. Criança.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho norteia-se nas nossas experiências como assessora pedagógica da Educação Infantil, do Município de João Pessoa, onde a práxis educativa nos Centros de

Referências em Educação Infantil - CREIs está sendo desenvolvida a partir de atividades lúdicas de letramento que priorizam a Literatura Infantil, através de momentos enriquecedores e prazerosos, onde a criança se reconhece como herói, enriquece suas experiências infantis desenvolve a linguagem, faz comparações e distingue características de personagens, dentre outras ações que são relevantes para ao universo infantil.

Sabemos da importância dessa leitura para formação do leitor, pois quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor. É através da leitura que a criança adquire uma postura crítico-reflexiva e bem relevante à sua formação cognitiva. Comprovamos isso através da oportunidade que tivemos de observarmos situações de leitura nos CREIs, em espaços diversos como o cantinho da leitura na sala de aula, no jardim, na mala itinerante da leitura, no boião literário, na sacola literária, na leitura no parque e embaixo de árvore, pois a questão desse momento não é o recurso físico, mas de espaços que favoreçam a leitura, onde os livros possam estar disposto de forma que facilite a visualização da criança, em um ambiente acolhedor, aconchegante e iluminado fazendo com que a criança se sinta pertencente àquele espaço.

Essas vivências, contribuem para despertar o gosto pela leitura, como por exemplo contar história para criança após selecionar as obras adequadas para sua faixa etária, motivá-la e, a partir daí, fazer perguntas referentes ao assunto lido para detectar se houve a compreensão da história, questões como: qual a parte dela que mais gostaram, sugerir que elas recontem, que representem a leitura com desenho, dramatização e produção de texto, dentre outras atividades que colaboram para o senso crítico, estético e criativo da criança, pois na infância, contar e ler histórias é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, cognição e temporalidade, uma vez que, esse contato com a literatura promove a educação da fala e a experiência com a obra de arte literária, além de contribuir para o desenvolvimento de vários saberes.

A literatura infantil consiste em uma leitura que transporta as crianças para um mundo mágico de encantamentos, diversão prazer, mistérios e surpresas, possibilitando que elas vivenciem as mais diversas aventuras. Levando em consideração que a criança precisa sentir-se atraída pelo objeto de aprendizagem, pode-se dizer que o contato com as histórias infantis se torna um aliado na formação de futuros leitores, no qual a criança desenvolve sua linguagem oral dando suporte para o desenvolvimento da escrita, construindo aprendizagens significativas. Com base nesse contexto, os docentes dos CREIs de João Pessoa desenvolvem sua ação docente, a partir de práticas de leitura com a Literatura Infantil, que educa e diverte

como uma atividade prazerosa. A importância de fazer com que os educadores compreendam que a prática docente com a literatura na Educação Infantil apresenta-se como a porta de entrada da criança no mundo literário.

OBJETIVOS

GERAL:

Discutir práticas educativas, acompanhadas e orientadas nos Centros de Referências em Educação Infantil, acerca da Literatura Infantil, bem como envolver as famílias em momentos de leitura.

ESPECÍFICOS:

Contribuir com o processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, através da contação de histórias da Literatura Infantil, desenvolvendo a imaginação e o gosto pelas obras literárias;

Refletir sobre a importância do incentivo à leitura na Educação Infantil como forma de inserir a criança no mundo da literatura, contribuindo para a formação de leitores críticos;

Debater sobre as contribuições do uso da Literatura Infantil para o desenvolvimento de diversos saberes e a formação de leitores na infância;

Contribuir para o fortalecimento do protagonismo das crianças que participam ativamente das atividades de leituras propostas nos CREIs, como também, nos seus lares com sua família.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

LEITURA

No cenário atual da educação muito se tem escrito e discutido sobre a problemática da leitura no nosso país, temas que envolvem, por exemplo, da conturbada e até difícil implementação no cotidiano escolar da leitura de livros literários, da falta de acesso destes aos estudantes, da crise da leitura que acabam por impedir a formação do leitor, a quem diga que o Brasil precisa de leitores para tornasse escritores. Esses escritos são assinados por autores consagrados como Paulo Freire, Glória Maria, Regina Mariano, Maria Antonieta Cunha, dentre outros, como também um considerado número de profissionais das áreas de Letras, Pedagogia e Biblioteconomia.

Inúmeros são os relatos das dificuldades enfrentadas nas escolas públicas brasileiras quanto a essa temática – das publicações tipo “Nova Escola”, as produzidas no âmbito das instituições de ensino superior, dentre elas, é que há existência dos livros de literatura infantil e juvenil, mas não há um projeto pedagógico na escola que incentive o seu uso pelos educadores e crianças, ficando o livro guardado e esquecido na estante ou relatos de que há carência ou até ausência desses livros literários nas escolas, contribuindo assim para a crise da leitura no âmbito escolar.

CONCEPÇÃO DE LEITURA

A concepção da leitura, usualmente está relacionada com a decodificação de signos linguísticos, o que equivale dizer que, se o indivíduo sabe decifrar o código de uma língua, significa que ele sabe ler. Mas isso não basta, a leitura não é um produto pronto e acabado, pois ela é um processo que implica construção de significados. Segundo Martins (1994p.32):

“Frank Smith, psicolinguístico norte americano, estudando sobre a leitura, mostra que gradativamente os pesquisadores da linguagem possam a considera-la um processo, no qual o leitor participa com aptidão que não depende basicamente de sua capacidade decifrar sinais, mas sua capacidade dar sentido a eles compreende-los.”

Numa visão ampla, do que é literatura Freire (1994, p.87), muito bem nos esclarece que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A leitura propicia a reescrita do lido, ou seja, o indivíduo deve ser capaz de transformar o seu mundo preparando-se para a leitura da palavra que implica a continuidade da leitura do mundo.

Ler palavras, obras de artes, partituras ou imagens com microscópios, radiografias ou telescópios, ou mesmo o mundo à nossa volta, exige muito mais do que apenas identificar o

que é visto. Inicialmente, precisamos para ler, falar a língua na qual o texto foi escrito e estar alfabetizado nela.

Quando lê, o leitor navega entre textos, sendo uma prática muito empregada na literatura. A leitura de um texto estabelece um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto traz de novo. Com a leitura, o leitor testa hipóteses que fez, refaz algumas e confirmam outras. A partir da relação entre hipóteses feitas e os dados fornecidos pelo texto se atribui um significado ao que é lido. Desta forma pode-se dizer que ler não é adivinhar nem decifrar significados, mas atribuir significados àquilo que se lê. Mendes (in DIAS, 1992, p. 37) afirma que: “Só existe leitura quando há um significado no que se lê, quando há interpretação.”

Em geral, a leitura, ou alfabetização, é vista com um momento especial de aquisição de um conhecimento específico para o qual se volta toda a ação pedagógica, não concedendo a leitura como um processo construtivo e sequenciado, que depende da globalização das ações do sujeito na construção do seu próprio conhecimento.

A leitura como ainda afirma Martins (op.cit), pode ir muito além da palavra, desde que o objeto a ser “lido” faça sentido para nós. Nesse sentido, estamos aptos a ler um gesto, uma situação, um texto desde que estes sinais se liguem imediatamente á nossa experiência.

HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL

A história da leitura na sociedade brasileira foi marcada pelo tipo de colonização desenvolvida, caracterizando-se por ser um país de poucos livros e poucas leituras. Até o início do século XIX foi proibido por Portugal a existência de imprensa e tipografias na colônia. Todo o material vinha de Lisboa, distantes da realidade brasileira e antes de ser publicado era submetido a censores. Só a partir de 1808, com o estabelecimento da família real portuguesa no Rio de Janeiro, surgiram os primeiros livros impressos no país. Porém, eram raros os que sabiam ler e escrever, se prolongando esta situação até aproximadamente 1950. E só nos anos 50 que se pode falar de um incentivo real à leitura. Diversas instituições e diferentes medidas governamentais começam a reverter a situação através de programas de incentivo a bibliotecas, a sala de leitura, a estantes de livros na sala de aula, acervos volantes que percorrem escolas mais afastadas, entre outros.

Ao longo do processo histórico professores apontam as causas da insuficiência de leitura e escrita, propõem alternativas. Os estudos sobre leitura passam a ocupar um espaço

importante na formação do professor e a confirmar o papel decisivo e insubstituível da escola na formação dos estudantes.

A comunicação entre o leitor e o texto na captação de significados irá definir a verdadeira leitura, implicando em aprender a descobrir, reconhecer e utilizar os sinais da linguagem. A leitura oportuniza à criança exprimir suas ideias e manifestar a necessidade de mais uma via de compreensão pelo desenvolvimento do pensamento, do vocabulário e da sociabilidade.

Não se pode exigir de uma criança que esteja acima de suas capacidades, pois a aquisição da leitura passa por fases que devem ser observadas.

FREIRE (1990, P. 66) cita as três primeiras fases da leitura que mais diretamente atingem a alfabetização propriamente dita.

- Dos 15,18 meses aos 3 anos, a criança inicia o reconhecimento de realidade pelo tato, suas reações caracterizam-se pelo movimento, tem necessidade de contatos afetivos, descobre as formas concretas do mundo e inicia a conquista da linguagem. Nesse período recomenda-se como literatura livros de imagens, permitindo que a criança “leia” as gravuras, que devem de preferência serem claras e favoreçam o jogo, a classificação, sequência e o desenvolvimento da linguagem.

- Dos 3 aos 6 anos (pré-leitura) fantasia e imaginação, caracteriza pelo pensamento pré-conceitual. Essa fase é particularmente lúdica, a criança não discrimina a realidade externa dos produtos de sua fantasia. Há a consolidação da linguagem. São indicados livros com muitas imagens, complementados com textos curtos e educativos, abordando situações familiares, contos de animais, contos de faz de conta, etc.

- Dos 6 aos 8 anos pensamento racional e socialização, a criança encontra-se no processo de alfabetização, é dotada de pensamento intuitivo, mantém a mentalidade mágica e adquire simultaneamente conceitos de espaço, tempo e causa. Começa a pensar antes de agir e estabelece novas relações entre si mesma e os outros. Nessa fase, na literatura utilizada, a imaginação e a realidade devem se fundir. Os livros devem abordar ações e atos que desenvolvem situações de aventura, com histórias alegres que realcem astúcia, questionamentos de valores ultrapassados substituindo-se gradativamente as gravuras por textos.

NÍVEIS DE LEITURA

Fazendo uma reflexão sobre a literatura Martins (1994, 40-76) a classifica em três níveis básicos: sensorial, emocional e racional.

LEITURA SENSORIAL

Como lembra Martins (1994), os órgãos são os que podem ser aposentados como as referências mais elementares do ato de ler. A leitura sensorial pode ser ilustrada no exemplo dos momentos iniciais da relação da criança com o mundo, e acompanha ao longo dos anos. Esse nível de leitura vai dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não gosta, apenas porque impressiona a vista, a audição, o tato, o olfato ou o paladar.

LEITURA EMOCIONAL

É uma leitura mediatizada pelas experiências anteriores do leitor, pela sua vivência, uma leitura que nos deixa alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas e lembranças. Apesar de ser menos valorizada para muitos leitores, ela adquire validade por ser vista como passatempo.

É considerada pelas autoridades em leitura como menor significação, pois ao lidar com os sentimentos não teriam objetividade, subjetividade. Afirma Martins (op, cit).

LEITURA RACIONAL

Sob o ponto de vista da cultura, a leitura racional é leitura séria por ser exigente. Podemos confirmar essa afirmativa, através de Martins (1994, p63). A leitura racional é intelectual porque é elaborada por nossa inteligência. Vale ressaltar seu cunho reflexivo e dialético. Acrescenta Martins (op, cit).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura proporciona ao indivíduo a aquisição de conhecimento, cultura, prazer e integração social. É através da leitura que o ser humano desenvolve e explora sua capacidade de imaginar, de sonhar, de penetrar no mundo do inconsciente e de participar do progresso do mundo em que vive. Ela transporta o homem para um mundo da magia e emoções. Ao analisar a importância do ato de ler, Paulo Freire diz que que o processo de leitura de um texto

envolve a compreensão crítica do que está sendo lido. Ele afirma veemente que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isto porque todo leitor participa do enfoque dado ao texto como se estivesse construído seu próprio mundo ou dele fizesse parte.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil conduz ao conhecimento do mundo, ao desvelamento do mundo. É Coelho (1984, p. 3) que quanto a isso afirma:

A literatura é importante também por cumprir sua tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus ouvintes e leitores, levá-los de maneira lúdica, fácil, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia. Orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação ou de segurança, ao lhes propor, os objetivos, ideias ou formas possíveis de participação social.

Diante do exposto podemos afirmar que a literatura tem a função de entretenimento, de questionamento, de reflexão, forma de ler o mundo e se posicionar criticamente diante dele, além de contribuir para aquisição de diversos saberes.

CONCEPÇÃO DE LITERATURA INFANTIL

Para que a leitura seja motivante, a prática na sala de aula não se limite a leitura de livros didáticos, sugerimos o uso da Literatura Infantil. Nosso objetivo ao intencionarmos esse trabalho com a criança é tentar despertar nesta o gosto pela leitura e assim desenvolver suas potencialidades, abrindo as portas do conhecimento do mundo, através de sua sensibilidade, visando sua formação integral. Surge daí a relevância em conceituar este gênero Literatura, suas características e exemplificar suas funções.

A concepção de Literatura Infantil, segundo afirma ARROYO (1990, P. 34) tem variado muito no tempo e no espaço, tão íntima é a relação em sua natureza com a Pedagogia. E tão imponderável são também os critérios constituídos para o estabelecimento de um conceito definitivo que, às vezes, ou geralmente atendem apenas a determinadas implicações históricas, sociais e sobretudo pedagógicas.

A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA INFANTIL

Como a Arte e a Pedagogia, a Literatura Infantil intenciona ensinar e divertir. A primeira função social da Literatura está intimamente ligada a formação do leitor. Nesse sentido, a Literatura Infantil assume um caráter também motivador. Ao ler o texto, o leitor adentra ao mundo das ideias ali veiculadas, “essa relação dialógica com o texto implicará a presença de um interlocutor ativo: ele descobre, reflete, se situa, reage, cria, reordena o texto e o próprio mundo” (BRIGATTO, 1995, P. 82)

ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA LITERATURA INFANTIL

Para que a prática de Literatura Infantil no CREI seja eficaz e contribua para a formação do leitor, faz-se necessário conhecer os estágios psicológicos por que passam as crianças e os estágios de desenvolvimento da leitura, saber o tipo de leitura que se adequam a cada faixa etária.

PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de leituras para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desempenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias, etc. Tais atividades só devem ser realizadas quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do docente, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. É muito importante o acesso por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, pois isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. As práticas de leituras permitem colocar as crianças no papel de leitoras, que podem relacionar a linguagem com textos, gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais, etc. Quando o

docente realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está proporcionando as crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto é uma história, um anúncio, etc. São inúmeras as vivências das quais o professor pode aproveitar para enriquecer as atividades de leitura.

Ter acesso à uma boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe—se em ler com interesse, motivação, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de aprendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez que ouviu.

Inúmeras são as discussões a respeito do momento em que se deve começar o ensino da leitura e da escrita. Em vez de nos perguntarmos se devemos ou não iniciar o ensino da leitura e a escrita com as crianças, poderíamos nos preocupar em dar as crianças oportunidades de aprender. Nossa contribuição vem em de forma exemplos que podem ser inspiradores de novas ideias de vivências e assim objetivamos contribuir com a nobre missão que é formar indivíduos/leitores para a vida

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Diante do exposto, vislumbramos que a prática pedagógica na infância com a Literatura Infantil planejada e vivenciada pela equipe da Educação Infantil, aliada ao monitoramento/acompanhamento, contribui positivamente para a ação docente dos educadores dos CREIs bem como para o desenvolvimento global das crianças. Percebemos que elas se desenvolvem nas interações e brincadeiras, tornando-se autônomas e protagonistas de seu próprio conhecimento, pois demonstram desejos e opiniões quando de suas vivências individuais e coletivas. Uma das grandes conquistas são as unidades possuírem crianças que se apresentam em público de forma espontânea. Isso ocorre desde os bebês do berçário. Essas práticas são rotineiras, conforme o planejamento de cada unidade.

Portanto, o nosso interesse é o de fazer compreender a necessidade da leitura da Literatura Infantil, na rotina das crianças, no cotidiano do CREI, e por entender que este é um espaço que tem como uma das funções a formação de leitores críticos, pois ao lidar com

leituras, lida-se com a leitura de mundo, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vislumbramos que a Literatura Infantil contribui positivamente para o desenvolvimento integral da criança, bem como é um caminho significativo para práxis educativa, pois favorece as interações e brincadeiras no contexto escolar, que resulta em crianças autônomas e protagonistas de seu próprio conhecimento, uma vez que, demonstram em suas atitudes desejos e opiniões quando de suas vivências individuais e coletivas em diferentes espaços, pois é perceptível quando se apresentam em público de forma espontânea. Isso ocorre desde os bebês do berçário, onde atividades dessa natureza são rotineiras nos CREIs, conforme o planejamento pedagógico de cada unidade. Notadamente o trabalho com a Literatura Infantil requer do educador a missão de escolher bem as obras apropriadas ao leitor infantil, organizando um bom acervo, um espaço propício, e a utilização de recursos metodológicos que estimulem a leitura. Assim, esse conjunto de aspectos irão construindo na mente infantil uma vivência enriquecedora e prazerosa.

O presente artigo tem a pretensão de contribuir para o debate acerca do trabalho docente com a Literatura Infantil, tendo em vista que esse segmento educacional é um campo complexo, que tem suas especificidades, dessa forma faz-se necessário um olhar diferenciado para a prática do educador e seu papel junto às crianças. Desse modo o estudo ficou composto de três sessões onde a primeira ressalta a leitura, concepção de leitura e os diferentes níveis de leitura. A segunda descreve sobre considerações acerca da leitura no Brasil e na última sessão é feita uma análise da situação da leitura e prática da Literatura Infantil na Educação Infantil, bem como se apresenta sugestão de vivências que irão subsidiar o professo/a quanto a práxis educativa com a Literatura Infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BRAGATTO, Paulo Filho. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL.DCNEI, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** CNE/CEB.Brasília,2009.

BUSATTO, Cléo. **Práticas de oralidade na sala de aula.** São Paulo: Cortez,2010.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil.** 3ª ed. São Paulo Quiron, 1984, p. 197.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Cortez,2006.

COSTA, Marta M. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil.** Curitiba: Ibepe,2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.**34ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época v. 13, p.87).

MARTINS, Maria Helena. **O que é literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção primeiros passos, 19ª ed. P.94).

FORMAÇÃO DO LEITOR E DELEITE NA LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II – Uma experiência exitosa

Neusilena de Brito Costa²³

Jôse Pessoa de Lima²⁴

Janaíne Freitas de Medeiros²⁵

RESUMO

O desenvolvimento de trabalho pedagógico em torno do texto literário em sala de aula, historicamente, se mostra desafiador. A proposta de se partir da literatura contemporânea como impulso para a compreensão do mundo e de sua evolução/construção histórica deveria romper com o tratamento linear da história da arte, de tal forma que o contemporâneo direcionasse que seria estudado, promovendo certa inobediência à linearidade e evolução histórica ao mesmo tempo em que fomentasse nos estudos discentes o prazer de ler e conhecer cada vez mais com a literatura. Infelizmente, nesse sentido, ainda observa-se que o estudo da literatura se resume ao nível médio de ensino, deixando aquém o ensino fundamental e abrindo mão, muitas vezes da interação e deleite da leitura literária no contexto dessa última modalidade de ensino, dando ênfase a estudo gramaticais do padrão formal da língua portuguesa e utilizando o texto como “pretexto” para ensino de regras. Os educadores elegeram o livro de literatura como o preferido no incentivo à prática da leitura em face do mesmo apresentar características de uma atividade prazerosa e utilizam-no com manuais unidirecionais de leitura para produção de resultado escrito. Isto se deve à relação mantida entre o leitor e o texto, da qual sobrevém uma maior interação com as ideias do autor, possibilitando - em especial se este for contemporâneo ou explorar uma linguagem mais próxima do cotidiano - dessa forma, ao leitor criar seu próprio texto a partir do que foi revelado pelo idealizador da obra.

Palavras-chave: Formação de leitor. Leitura. Trabalho pedagógico. Texto literário.

1 INTRODUÇÃO

A literatura exerce influência na edificação da realidade do leitor, através do imaginário e da fantasia, que o leva a tomar consciência sobre si e sobre o mundo que o cinge, isto é, ela não só medita sobre a realidade como também se oferece para sua transformação. Isso acontece porque a literatura é um ato de invenção, sendo considerada, portanto, como linguagem artística de representação da realidade.

²³ Licenciada em Letras Língua Portuguesa (UFPB), Professora de língua Portuguesa efetiva como servidora efetiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Mestranda do PROFLETRAS – Campus IV UFPB. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/6959623712579467>

²⁴ Mestranda do PROFLETRAS – UFPB. Professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em João Pessoa. E-mail: jospessoa10@hotmail.com.

²⁵ Mestranda do PROFLETRAS – UFPB. Professora do Ensino Fundamental I e II, em João Pessoa e em Cabedelo. E-mail: jfmedeirosjp@hotmail.com.

Sobre esse ponto, assevera Martins (1994, p. 22-23) que:

[...] a obra literária tem muitos recursos, que encantam e seduzem o leitor, pelo ritmo, imagens, figuras que recria, apontando para as coisas que estão no cotidiano, mas não são vistas, levantando possibilidades, contrastando posições, sob a forma cativante da história, em que a vida desfila ante nossos olhos, nas aventuras e situações com que muitas vezes nos identificamos.

O autor cria outra realidade ao organizar o texto literário, denominada realidade artística, através de uma dimensão simbólica que instiga o leitor a refletir sobre o sentido daquele disfarce da realidade. Além do mais, a recriação da realidade através da arte por meio de um poema, um romance, uma frase, pode trazer para o leitor uma diferente compreensão do mundo.

A literatura, compreendida como uma linguagem artística que desenvolve os valores sociais, a subjetividade, a poesia, o lúdico e outros elementos, é um campo do conhecimento que admite o retrato da realidade social e cultural, seja como forma de resgatar valores, de protesto e denúncia de uma dada realidade seja como estado de fantasia [...] (MARTINS, 1997, p. 9)

A literatura, portanto, oferece a qualquer um, além da oportunidade com o lúdico o despertar da atenção, do raciocínio, da criatividade e permite ao leitor um contato autêntico com a escrita, não se trata de textos para ensinar a ler. Há um significado e um comportamento com o prazer, ausentes nos textos das cartilhas. (VARLOTA, 1997, p.35)

A literatura assume para os alunos de fundamental II uma função social e contempla o letramento literário, que segundo Cosson (2006)

(...) é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem: o *processo*, que é a idéia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Nesse sentido pode e deve ser incorporada para a formação do leitor crítico e criativo que buscará as informações disponíveis nos meios escritos analógicos (jornais, revistas e livros) e agora mais comumente nos digitais, fazendo uma relação do que foi lido com a realidade vivenciada por ele, e conseqüentemente a reconstrução de um novo texto, bem como, ajudará na formação e aperfeiçoamento da escrita e da oralidade.

Os documentos oficiais indicam o ensino contextualizado e a aprendizagem construída de forma participativa, em que o professor é um mediador da construção do conhecimento e o aluno é sujeito dessa construção. A linguagem atua como uma condição imprescindível para que os sujeitos divulguem seus desejos e opiniões. Assim, a aula de Português, com maior carga, deve gerar oportunidades de assimilação de atividades discursivas.

Dessas atividades discursivas a leitura literária ainda é pouco incluída no ensino fundamental II, haja vista a prioridade que se dá ao ensino normativo da língua e a falta de material apropriado, inclusive nos livros didáticos, para abranger a teoria literária nessa modalidade de ensino, dificultando ainda mais o trabalho docente e a apropriação (o gosto mesmo) da leitura de obras literárias.

No relato a seguir demonstramos uma exitosa experiência de leitura do projeto “Sexta com livros” executado sob nossa orientação na Escola Municipal Fenelon Câmara, do Geisel, município de João Pessoa com o objetivo, a princípio, de incentivar a leitura de nosso acervo bibliográfico ao menos nas tarde de sexta-feira para conhecimento e melhora do acervo linguístico dos alunos do 8º ano. Muito além do esperado, os discentes já partícipes da cibercultura²⁶ exteriorizaram sua experiência com o contato com obras literárias a exemplo de *São Bernardo*²⁷ (como cânone literário) e *Crianças na escuridão*²⁸ (como literatura diferenciada do cânone) escolhidas aleatoriamente do acervo da escola já que os mesmos tinham pouco ou nenhum contato com livros em sua casa.

2. LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – DESAFIO

A aula de Literatura, hoje, está longe de ser aprazível para o aluno, pois se tem restringido no ensino fundamental a leitura de trechos e excertos em livros didáticos, a escritos limitados a cultura local ou a textos limitados a análise lingüística e gramatical. Não há espaço muitas vezes para o debate, a interação texto leitor, a interpretação ou correlação com a realidade discente. Isso afasta os leitores e “deforma” em vez de incentivar leitores.

Os adolescentes, em sua maioria, não gostam de ler e não tem o hábito da leitura, fato que provoca grande preocupação entre pais e professores, pois precariza o vocabulário, a

²⁶Termo utilizado por Lévy (1999, p. 157) que afirma o local onde “a cibercultura traz uma mutação da relação com o saber”. Para este autor, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”.

²⁷S. Bernardo é um romance escrito por Graciliano Ramos publicado em 1934 e situado na segunda etapa do modernismo brasileiro. Disponível para leitura e apreciação em diversos formatos como <https://veele.files.wordpress.com/2010/02/sc3a3obernardo-gracilianoramos.pdf>

²⁸Crianças na Escuridão é um livro de Júlio Emílio Braz, da Editora Moderna. Sua primeira edição foi lançada em 1991. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/criancas-na-escuridao/livro:3850/edicao:4855>

argumentação, a reflexão e a continuidade como cidadão participe de uma sociedade de informação. Mais do que ter problemas restritos, pode-se perceber que não ocorre o letramento, enquanto prática social de leitura e escrita.

Todorov disserta sobre a capacidade que a literatura tem de ampliar infinitamente o mundo vivido, tornando-o mais belo e pleno de sentido, enriquecendo a experiência pessoal através da interação com o outro (TODOROV, 2010, p.23-24).

As abordagens da literatura são, infelizmente, transformadas no ensino médio em matérias escolares e valorizam mais segundo Gomes (apud Todorov, 2010) *os “meios” (os períodos ou estilos; os conceitos, técnicas e métodos de análise) do que o “fim” (o sentido construído pelo leitor a partir da leitura direta das obras)*. Para Todorov, não se deveria, por exemplo, propor a leitura de um texto literário como somente ilustração do fenômeno da intertextualidade (como é tão usual nos manuais didáticos brasileiros), mas, ao contrário, orientar à descoberta da intertextualidade através da leitura continuada das obras.

A escola, nesse ínterim, tem papel primordial no desenvolvimento de novas estratégias que comecem a fomentar já no ensino fundamental habilidades e reflexões discentes, que se referem ao letramento literário deixando de primar pelo ensino de literatura com apreensão de características para a verdadeira formação de leitores.

Esse trabalho atualmente pede cada vez mais criatividade e colaboração, com estratégias que façam da interação entre aluno, texto, autor, realidade algo dinâmico e coerente. Assim, considerando a literatura como experiência de leitura do texto, o professor deve criar condições para que o aluno se torne leitor. Isso implica capacidade de se posicionar perante uma obra, de responder ao que o autor colocou, de escolher e justificar suas leituras. Segundo Candido (2006) *a literatura deve-se combinar a realidade natural ou social a uma manipulação técnica perceptível quando de sua leitura, sentimento e apreciação*.

É neste sentido que deve se desenvolver projetos de leitura como o por esse relato descrito, no sentido de concomitantemente desenvolver o apreço pela leitura e o desenvolvimento da criticidade já inerente, apenas, às vezes sem orientação dos discentes em nossas salas de aula.

2.1 DESENVOLVIMENTOS DAS LEITURAS EM PROJETO

O ensino do texto literário em sala de aula é recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) no tópico que considera acerca da especificidade do texto literário definindo-o como sendo

(...) uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Sendo assim, ser literariamente letrado significa atribuir significações no tocante aos significantes que se entrelaçam na confecção do texto literário, contemplando não só o que está explícito, mas o implícito, o subentendido, implementando simultaneamente uma ponte com a realidade, com o conhecimento de mundo, de forma a desenvolver um pensamento crítico diante do que foi lido. É com base nisso que Cosson (2006, p. 23) afirma

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Na condição de instância de promoção desse letramento literário, portanto, a escola deve estar preparada com metodologias eficazes que favoreçam essa *prática social humanizada*, como já disse Candido (2004). O texto literário em sala de aula deve servir para “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2006, p.12). O professor, nesse ínterim, deve se instrumentalizar com vistas a desenvolver o letramento literário dos sujeitos e usar a motivação como forma de empolgar os alunos na inserção na leitura literária com objetivo, nem que este seja *a priori*, o deleite.

Ainda segundo o autor supracitado (2012), no ensino fundamental a literatura é dada com sentido tão amplo que qualquer texto escrito que apresente traços de ficção ou poesia é considerada “literatura”, deixando de lado os limites que muitas vezes a diferenciam como a temática e a linguagem. Nessa confusão, os textos tidos como literários são restritos às atividades especiais de leitura ou como atividade extraclasse, pois são, ainda segundo o autor, considerados impróprios como material de leitura ou modelo de escrita escolar. As atividades de leitura desenvolvidas nas escolas não compreendem, muitas vezes, o perfil de leitura do aluno – se formado no âmbito familiar, se lê por obrigação ou para dominar as informações exigidas pelo professor. Essa dimensão diferenciada do olhar desses estudantes como leitor passa a fazer sentido para eles quando da produção, com fins de exposição em projetos, de textos em suas diversas modalidades e de vídeos para postagem na plataforma de compartilhamento de vídeos *youtube*, fomentando na maioria deles o gosto pela leitura e

iniciando muitos deles no deleite que a literatura é capaz de proporcionar, exemplo do qual somos testemunhas e descritores nas atividades desenvolvidas pelo projeto sobre o qual relatamos nesse estudo.

As ações direcionadoras do projeto tiveram como base as idéias de Daniel Pennac (1998), que pressupõe a liberdade do leitor tanto nas escolhas como na própria vivência, desmistificando a obrigatoriedade de que leitura produz escrita, o que o autor chama de “leitura gratuita”. O nosso trabalho se orientou respeitando os direitos do leitor elencados por Pennac:

- O direito de não ler.
- O direito de saltar páginas.
- O direito de não terminar um livro.
- O direito de reler.
- O direito de ler, não importa o quê.
- O direito de amar os "heróis" dos romances.
- O direito de ler, não importa onde.
- O direito de saltar de livro em livro.
- O direito de ler em voz alta.
- O direito de não falar do que se leu.

Deixando claro essas orientações, mas enfatizando o poder mágico da leitura, o projeto elegeu as sextas-feiras como o dia dedicado a leitura de livros disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Cada educador seria responsável por sua turma, selecionando material que seria utilizado nas aulas, organizando o tempo e espaço disponível para as atividades, seleção e apresentação de gêneros textuais diversos, realização de leituras significativas em sala de aula para estimular o aluno em suas leituras, que, primordialmente, sejam prazerosas, acesso à biblioteca disponível, criação do hábito da leitura através das preferências literárias dos alunos, análise do desenvolvimento da competência oral através das diversas modalidades de exposições orais. A partir daí, a avaliação docente seria realizada mensalmente no horário de departamento de Língua Portuguesa, tomando como base dados quantitativos (números de empréstimos efetuados na biblioteca, e a possível progressão discente no decorrer do projeto) e qualitativos (discussões e reflexões na parte dos relatos de experiências dos professores a partir de ações discentes das turmas envolvidas).

Freire (1981) explicitava que a *compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto* isso demanda tanto de professor quanto de aluno a compreensão de que a leitura pode retratar a realidade vigente e pode ser atemporal, ou seja, suas palavras podem desenvolver tantas interpretações que perpassem o tempo e demonstrem semelhança, apesar de escritas a anos, com a contemporaneidade.

As leituras de maior destaque por possuírem maior número de exemplares em livros no nosso acervo foram das obras *São Bernardo* e *Crianças na escuridão* com dez cópias cada uma, o que motivou o interesse de muitos alunos na produção de apresentações orais e escritas das obras para exibição *online* na plataforma *youtube*. As leituras passaram a ser conduzidas todas as sextas-feiras por grupos que ensaiavam e escolhiam os trechos de maior interesse para a apresentação. O professor pode, e deve aproveitar todas as possibilidades didáticas dos recursos audiovisuais e mídias eletrônicas para instigar seu aluno à leitura, colaborando dessa forma para um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem, apesar desse não dever ser seu prioritário foco, e foi isso que fizemos ao desenvolvermos essa atividade.

Dois meses foram suficientes para que cada grupo formasse seu roteiro e escolhesse a forma de apresentação de seu livro favorito. As produções envolveram familiares dos alunos que levaram para casa as ideias de montagem e encenação com bonecos e com membros da comunidade escolar de cenas dos livros lidos resultando em vídeos de grande sensibilidade e surpreendendo inclusive os colegas de outras turmas e turnos da escola, fomentando frequentes visitas à biblioteca e elogios as ideias discentes. Os vídeos deveriam ser gravados em até 06 minutos contando a apresentação do grupo, a contextualização da obra e a conclusão tirada pelo grupo após a leitura. Não havia necessidade de roteiro escrito para ser entregue, apenas a apresentação do vídeo com autorização para exibição na plataforma em canal específico nosso. Antes mesmo do prazo determinado os grupos trouxeram em CDs os vídeos de releitura das obras escolhidas por eles.

Um dos vídeos <https://www.youtube.com/watch?v=f5jJZedJ9eM&t=102s>, denominado pelas autoras de “O vazio do viver” demonstra uma releitura de Graciliano Ramos de uma beleza singular e pôs-se como destaque em toda a escola por expor o olhar crítico do grupo de meninas que leram, pesquisaram em dicionários, assistiram documentários para que pudessem mostrar que a literatura brasileira mesmo não sendo contemporânea “toca” o universo adolescente e discente de maneira incomum se bem trabalhada.

Outra releitura feita, da obra de Júlio Emílio Braz, <https://www.youtube.com/watch?v=QkMTQcG6wCM&t=4s>

Crianças na escuridão além de familiarizar os discentes com a leitura serve como suporte para denúncia social e apelo emocional livremente construído pelos discentes em sua produção audiovisual.

A literatura para esses grupos tomou outro sentido e foi capaz de como disse Candido (1995) *desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante*, sendo esse o diferencial do papel da escola e do docente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de a escola responder às novas questões de leitura provenientes das mídias é fator de transformação do lugar da literatura no ensino da língua. O fortalecimento do seu ensino requer um entrecorte entre os estudos literários e uma didática crítica que tende a usar tecnologia e passar pela cultura do entretenimento através de aplicativos como o *youtube*, por exemplo. É preciso, atualmente, rediscutir os objetivos de ensinar e estudar literatura no ensino fundamental II, e dar importância ao letramento literário para a formação de leitores críticos e que colaboram entre si para o enriquecimento de sua cultura, mas, mais ainda da sociedade a qual fazem parte.

O relato acima feito demonstra que é possível utilizar a literatura como pressuposto para a discussão, ênfase de características próximas a realidade discente específica e propiciar enriquecimento de conhecimento que somente a leitura pode fazer.

Partindo da leitura para reconhecimento, utilizando em primeiro lugar o interesse e poder de escolha discente em relação à leitura podemos orientá-los em relação à abrangência da linguagem literária, sua importância para seu desenvolvimento crítico e social, bem como, para a melhoria de seu acervo linguístico e lexical. Podemos partir da leitura por deleite, como a princípio foi o projeto relatado aqui, mas objetivá-lo com exposição *online* já que estamos inevitavelmente imersos na cibercultura. Devemos associar o interesse discente em expor-se em redes de interação para fomentar o desenvolver literário, confiando que ele (o discente) tem condições sim de ler com criticidade e formar leitores a partir de sua própria experiência.

REFERÊNCIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito a literatura** 3ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. São Paulo:Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo - **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura**. Texto, leitor e interação social Vilson J. Leffa, UCPEL

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 93p. (Coleção primeiros passos).

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Tradução de: *Comme um Roman*. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998. Pág.: 139.

WEBGRAFIA

SÃO BERNARDO: RELEITURA 01 <https://www.youtube.com/watch?v=Pkn2GTQ-f58>

RELEITURA 02 <https://www.youtube.com/watch?v=GNMHnwSLaVs>

RELEITURA 03 https://www.youtube.com/watch?v=Be_PrqPq-YM

RELEITURA 04 <https://www.youtube.com/watch?v=f5jJZedJ9eM&t=102s>

LIVRO CRIANÇAS NA ESCURIDÃO: RELEITURA
<https://www.youtube.com/watch?v=QkMTQcG6wCM&t=4s>

BLOG PARA LEITURA E DEBATE:

<http://biblioquecintiamendes.blogspot.com/2014/02/resenha-criancas-na-escuridao.html>

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231/11688>. Acesso em 03 de dezembro de 2018.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NOS CREIs DE JOÃO PESSOA

ALVES, Maria da Conceição Pereira Ferreira -(SEDEC/PMJP)

SOUSA, Glória de Lourdes Figueiredo - (CEES/PMJP)

CORREIA, Lindinalvade Alcântara- (SEDEC/PMJP)

RESUMO

O presente artigo relata as observações ocorridas durante as visitas de acompanhamento aos Centros de Referência em Educação infantil tendo como objetivo discorrer sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas unidades envolvendo a contação de histórias para as crianças desde os seis meses de idade, tendo como tema: Ludicidade na educação infantil: vivências nos CREIs de João Pessoa. A proposta teve como público-alvo as crianças de seis meses a cinco anos e onze meses e a participação dos pais. Para embasar esse trabalho tivemos como referências os documentos oficiais que serviram de suporte para esse estudo: CF (1988), RCNEI (1998), ECA (1990), LDB (1996), DCNEI (2009), BNCC (2017), Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2019). As bases teóricas que fundamentaram o trabalho foram de Brandão (2011), Campos (2004), Faria (2012), Fonseca (2013), Friedman (2012), Imbenón (2005), Kuhlmann (2000), Oliveira (2011), Silva (2018), entre outros. Em relação ao aspecto metodológico, o trabalho pautou-se no relato de experiências realizadas nos CREIs, a partir de visitas de monitoramento, observações, registros, seguidas de orientações, momentos formativos, com base nas necessidades apontadas pelas professoras, em especial o uso do acervo de livros infantis disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura. Percebemos que o trabalho a cada ano tem sido fortalecido e que as crianças a partir do berçário, tem participado efetivamente com resultados significativos: contam, recontam histórias, escolhem os livros de sua preferência, ficam atentas ao dia que vão levar o livro para casa, enfim, um aprendizado para toda a vida, desenvolvendo de forma lúdica a autonomia, a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a fantasia e a socialização. Porém faz-se necessário a potencialização destes, com o apoio sistemático da Secretaria de Educação e Cultura. Enquanto mediadoras de práticas pedagógicas que enriquecem o estímulo a leitura nos CREIs da cidade de João Pessoa, estamos cientes da nossa contribuição nesse processo de construção de uma educação infantil de qualidade. Contudo, é necessária a continuidade dessa proposta, a fim de ampliar cada vez mais o acesso à leitura por todas as crianças atendidas pela rede municipal de ensino

Palavras-Chave: Educação Infantil. Criança. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar as práticas educativas acompanhadas e orientadas nos Centros de Referência em Educação Infantil/CREIs do município de João

Pessoa. Ao longo dos anos, a educação infantil da rede vem se destacando, em virtude do trabalho exercido nas unidades, valorizando a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua história, exercendo, dessa forma, o que demanda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2009.

Dentre as ações desenvolvidas no dia a dia das unidades disseminadas nas formações, atrelamos práticas que corroboram com o desenvolvimento integral da criança como a contação de histórias inserida na rotina diária a partir do cantinho da leitura no espaço de sala ou nos diversos ambientes escolares, os quais dispõem de livros infantis. Alguns materiais pedagógicos são utilizados e fazem a diferença pela criatividade, interesse e valorização que contribuem positivamente para o envolvimento das crianças, tais como: uso da mala da leitura, da sacola da leitura, do baú da leitura, do avental, dentre outros.

As histórias infantis têm papel fundamental na formação integral e no desenvolvimento das crianças, pois é a partir delas que as mesmas entram em contato com os conhecimentos historicamente acumulados, além de oportunizá-las a encontrar-se consigo mesma pela identificação de seus medos, anseios, sonhos e necessidades vivenciados pelos seus personagens. Além disso, sabemos que o hábito de ler deve começar em casa, sendo ampliado no ambiente escolar, desenvolvendo o gosto e o prazer pela leitura, proporcionando a criança explorar todo o seu potencial imaginativo de fantasia e criatividade. Por isso, compete aos profissionais dos CREIs trabalharem as possibilidades e o incentivo da leitura, propiciando às crianças o gosto e a paixão por essa prática social e o direito a ter acesso a ela. Nesse sentido, a leitura realizada com prazer desenvolve a imaginação e a escuta, amplia e enriquece o vocabulário, além de envolver múltiplas linguagens.

Esse trabalho tem ocorrido numa parceria entre equipe da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros de Referência em Educação Infantil e as famílias. A participação efetiva dos profissionais e a contação de histórias tem se intensificado, contagiando as crianças e suas famílias.

OBJETIVO

Discorrer sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas unidades envolvendo a contação de histórias para as crianças desde os seis meses de idade, tendo como tema: Ludicidade na educação infantil: vivências nos CREIs de João Pessoa.

METODOLOGIA

O trabalho pautou - se no relato de experiências realizadas nos CREIs, a partir de visitas de monitoramento, observações, registros, seguidas de orientações, momentos formativos, com base nas necessidades apontadas pelas professoras, em especial o uso do acervo de livros infantis disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação infantil como direito da criança: breve resgate

Discorreremos sobre a educação infantil nos respaldando nos documentos legais que garantem o direito a educação da criança. O atendimento da educação infantil em creches e pré-escolas se constituem de direitos garantidos por lei, visando o desenvolvimento pleno da criança, com vistas a formação de cidadão, sujeito de direito, protagonista de suas histórias. A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como direito de todos os cidadãos, reconhecendo a educação infantil como direito da criança e dever do estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).(BRASIL/CF, 1988).

A garantia do direito a educação ainda é destacada na referida lei no art.208 quando cita o seguinte: IV - atendimento em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade [...]. Ainda sobre os direitos o direito a educação o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA que determina nos seus artigos 53 e 54, destacando:

Art. 53.A criança e o adolescente tem direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. IV- atendimento em creches e pré- escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL/ECA, 1990).

No ano de 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB onde são destinados três artigos referentes a educação infantil. Conforme art.29. "A educação

infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL/LDB, 1996).

Percebemos que a cada ano o foco na educação infantil ganha espaços, o que levou a construção de diversos documentos, tais como: o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI/1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI/2009; Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2017. Esses documentos trazem contribuições fundamentais as práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil.

A percepção da criança como sujeito em processo de desenvolvimento, com suas potencialidades, suas singularidades, deve ser entendido por todos que fazem as unidades de educação infantil: professores, coordenadoras, especialistas(psicólogas, pedagogas, assistentes sociais), com vistas a promoção de práticas educativas que corroborem para o seu desenvolvimento pleno, garantindo o que demanda os marcos legais. Pensando na criança enquanto sujeito de direitos e tomando como base o que diz o art.9º da DCNEI:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantindo experiências que:

III possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. [...].(BRASIL, 2009, p.27).

Vimos que legalmente a educação da criança pequena está protegida por lei que vem se ampliando ao longo dos anos, embora saibamos que esses direitos ainda não foram efetivados para todas as crianças. Em João Pessoa, temos todo um trabalho voltado para garantia desses direitos, cuidando para oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças atendidas.

O lúdico na educação infantil: caminhos percorridos

O trabalho pedagógico desenvolvido nos CREIs tem sido referência por vivenciar diferentes práticas, valorizando a ludicidade. Dentre essas práticas desenvolvidas pelas professoras, a contação de histórias tem feito parte da rotina, contribuindo positivamente para o desenvolvimento integral das crianças, subsidiadas por todo aparato de materiais produzidos e o uso do acervo de livros infantis disponíveis.

A contação de histórias se inicia desde o berçário com os bebês a partir dos seis meses, que começam a ter o contato com livros vivenciando práticas do ouvir as histórias, do manuseio aos livros de diferentes tipos: livros de pano, de plástico, com texturas, com peças de encaixe, com o fantoche que interage em toda a história. Imaginem que os bebês se envolvem bastante, visualizam e se encantam com as imagens, fazendo uma verdadeira festa. O envolvimento professora - criança e criança-criança tem sido prática corrente, favorecendo boas interações. Nesse contexto, FARIA, 2012 afirma que:

Quanto mais se envolve as crianças em performances nas quais são apresentadas a novos textos, ouvidos, vistos, revividos, mais oportunidades lhes são oferecidas de desenvolver as suas várias formas de expressão, de linguagem[...] Ao balbuciar, buscando ouvir a própria voz, repetir sons que ouve, compreender o sentido das palavras e articular sons específicos da língua, a criança interage a partir do que percebe como forma de expressão. (FARIA,2012, p.61).

A partir dos projetos bimestrais, as professoras dos berçários organizam o planejamento considerando as singularidades de cada criança e com apoio das berçaristas, preparam o ambiente e os materiais necessários, visando o bem-estar das crianças. Diante da proposta de trabalho desenvolvida nas turmas de berçário, vejamos a seguir o relato da professora Kiarra Silva acerca da metodologia utilizada em sua turma:

[...] percebi o quanto foi importante utilizar o lúdico e as histórias encantadoras para elaborar as etapas das ações, que foram definidas da seguinte forma: primeiramente, escolhi a turma com a qual iria trabalhar (Berçário I); depois, identifiquei suas dificuldades e comecei a trabalhar alguns livros e a contação de pequenas histórias no 'boião literário'. Também trabalhei com fantoches e com dramatização. Os materiais utilizados durante a realização do projeto foram livros de pano, livros 3D, fantoches, materiais concretos e lúdicos, entre outros que foram construídos e, principalmente o 'Boião Literário'. Durante a contação de histórias, partilhei da parceria de minhas ajudantes de sala de aula, cujo apoio fazia as crianças se sentirem mais seguras. (SILVA,2018,p.105).

Tal relato, retrata um pouco do trabalho desenvolvido nas unidades, indo além dos muros dos CREIs e tem sido referência para outras instituições da rede. O "boião literário" tratado pela professora Kiarra tem sido uma das formas utilizada por ela para contação de histórias, fortalecendo a aprendizagem das crianças que se encantam pelos livros, além de contagiar outras educadoras.

Dentro da perspectiva do trabalho com leitura realizado na educação infantil, podemos perceber nas duas imagens uma representação dos cantinhos dos CREIs em que as crianças desfrutam no dia a dia das unidades e que, com criatividade e zelo, fazem o grande diferencial em suas práticas educativas.



CREI Fonte:Arquivo do CREI

Fonte: Arquivo do CREI

Fonte: Arquivo do

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras têm como ponto de partida os projetos bimestrais que são desenvolvidos durante todo o ano, acompanhado sistematicamente pela equipe de coordenação de educação infantil que promove no início de cada bimestre encontros formativos, objetivando oferecer aos professores e especialistas subsídios que corroborem com suas práticas profissionais.

Os projetos bimestrais dão origem a um trabalho dinâmico, integrativo e permeado de muita criatividade, exigindo dedicação, compromisso das professoras, em especial, mas também da equipe do berçário, essencial na colaboração de todo o trabalho, tendo em vista que as crianças ainda são muito pequenas, o que requer cuidados. Conforme Viana,Correia e Alves:

A práxis educativa é desenvolvida a partir de quatro eixos temáticos bimestrais desenvolvidos de forma interdisciplinar através dos projetos: Identidade e autonomia (1º bimestre), Meio ambiente (2º bimestre), Arte e cultura (3º bimestre), Ética e cidadania (4º bimestre). Nessa perspectiva, a coordenação de Educação Infantil tem promovido sistematicamente formação com os profissionais dos CREIS oportunizando aos mesmos ampliar seus conhecimentos acerca de orientações didáticas que ajuda o professor no cotidiano educativo. Assim, o professor precisa perceber a criança enquanto ser único, ativo, curioso, sujeito de direito e deveres, que deve ser respeitado em seu desenvolvimento integral [...]. (VIANA,CORREIA, ALVES:2016,p.1838).

De acordo com o exposto, os profissionais tem avançado em suas práticas educativas e tem feito a diferença nos espaços educativos desde as turmas do berçário, que a partir de ações planejadas conseguem desenvolver atividades expressivas. Para tanto, o trabalho pedagógico com a contação de histórias é realizado respeitando a rotina das crianças. Dessa forma, as rotinas dos CREIs são planejadas de modo que garantam o desenvolvimento

integral da criança, pensando nos tempos e nos espaços das atividades, de modo que as crianças se sintam acolhidas e tenham a unidade como um ambiente aconchegante.

A sala de aula é um dos espaços em que acontece a contação de histórias e em boa parte delas, são disponibilizados os cantinhos da leitura, garantindo a criança uma maior proximidade com o acervo literário. Para aquelas que as salas não oferecem condições, outras possibilidades são realizadas a exemplo da mala e da sacola de leitura. O planejamento para otimização do tempo e dos espaços constituem também um dos cuidados para que se evite a ociosidade das crianças. Assim nos esclarece FONSECA, 2012:

Precisamos planejar tempos e espaços que permitam o desenvolvimento da autonomia, da troca entre os pares, da garantia da escolha, da atenção, do movimento e da valorização dos conhecimentos prévios. As boas situações de aprendizagem são aquelas que são preparadas antecipadamente, levando em conta as condições das crianças, sem subestimar suas capacidades, que garantam o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (FONSECA, 2012, p.100).

A contação de histórias faz parte da rotina diária, dos bebês, e das demais turmas (crianças bem pequenas e crianças pequenas) e ocorre no espaço de sala de aula, nos cantinhos da leitura, organizado pelas professoras, local onde são dispostos um acervo de livros da literatura infantil, a partir do varal da leitura, da mala da leitura, da sacola da leitura, do baú da leitura e também fora da sala, no pátio, na brinquedoteca, em baixo de uma árvore.

Com os livros disponíveis no espaço escolar e ao alcance das crianças, fica bem mais fácil o estímulo às escolhas, o manuseio e o reconto da história do jeito que sabem. As imagens a seguir, mostram registro desses momentos nas unidades.



Fonte: Arquivo do CREI / Fonte: Arquivo do CREI

Assim, em cada unidade visitada, encontramos formas criativas de contar as histórias de forma prazerosa, oportunizando as crianças não somente ouvir as histórias contadas pela professora, mas fazer suas escolhas, ler, mesmo ainda não dominando a leitura, dramatizar as

histórias, trabalhando a autonomia, construindo conhecimentos, despertando a criatividade sendo protagonistas.[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. [...].(BRANDÃO e ROSA, 2012,p.35).

A contação de história, como parte da rotina escolar deve envolver todas as crianças, em diferentes espaços, e os livros e demais recursos didáticos bem-vindos a esses momentos. Além disso, as professoras necessariamente devem saber como contar as histórias, proporcionando momentos lúdicos, de prazer, de tranquilidade, de criatividade em ambientes adequados. Essa não é uma tarefa simples, mas possível de ser vivenciada e com êxito. Vimos isso constantemente nas nossas visitas de monitoramento. Nesse contexto, FARIA, 2012, mostra-nos que:

As formas de contar constituem modos de convivência, desde os primeiros anos da educação infantil. A afetividade marca presença nas trocas pessoais que se estabelecem desde a escolha, pelo contador, da história a ser contada, à preparação da contação, da vivência do contar/ouvir, conversar sobre a história contada/ ouvida, perceber que aspectos da história são mencionados pelas crianças durante brincadeiras cotidianas. As personagens das histórias e suas características muitas vezes passam a fazer parte do universo textual das crianças. (FARIA, 2012, p.61).

É nesse sentido que as equipes da coordenação de educação infantil nos momentos de visitas as unidades e nos processos formativos vem trabalhando, primando por um planejamento onde a criança seja o centro do processo educativo e que as práticas sejam vivenciadas com foco na ludicidade e no aprender brincando.

Durante as visitas às unidades, as professoras nos contam como organizam o cantinho da leitura e como vivenciam a contação de histórias, seja debaixo da árvore, utilizando os livros dispostos no acervo da sala, no uso da sacola da leitura levada para casa com um livro de história a ser contada pelos familiares ou com a mala da leitura que passa de sala em sala em um projeto intitulado "A mala viajante". Dentre as propostas observadas, percebe-se a criatividade, a sintonia e o engajamento das professoras e demais profissionais do CREI Roberta Tavares no sentido de oportunizar as crianças momentos lúdicos que levam a grandes aprendizagens. Nas imagens dispostas abaixo, veremos mais uma experiência:



Fonte: Arquivos do CREI

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A valorização dos trabalhos desenvolvidos nas unidades e seus reconhecimentos são fundamentais quando pensamos na criança do presente e na criança do futuro. Nossas professoras também precisam de suportes para continuar desempenhando com qualidade suas práticas educativas. Nos momentos formativos, temos percebido o quanto elas aprendem com seus pares e são encorajadas a se manterem firmes, oferecendo as crianças uma educação de qualidade.

Temos diversas formas de socialização das práticas das professoras, valorizando-as. Nossa postura do acreditar, do respeitar, do valorizar, tem contribuído para o crescimento das docentes que se destacam com seus trabalhos. Um dos espaços onde as mesmas divulgam suas práticas ocorre nos momentos formativos. Durante o acompanhamento, percebemos e observamos as suas práticas e então o convite para socializá-las com outros professores da rede.

Esse trabalho tem sido bastante interessante, uma vez, que estimulam as professoras não somente desenvolver suas práticas dentro das unidades, mas também a contribuir com outros profissionais. As trocas de experiências são essenciais para o crescimento profissional. Reportamo-nos há uma das nossas formações, onde o objetivo era fortalecer o trabalho pedagógico, resgatando o uso dos livros infantis, os cantinhos da leitura e as possibilidades de se ter esses em outros ambientes, de modo que a contação de histórias chegasse para as crianças de forma lúdica.

A proposta foi levar alguns exemplares de livros da literatura infantil e juntas (equipe da secretaria de educação e professoras das unidades), dialogarmos sobre a utilização do livro no dia a dia. Levamos algumas sugestões como: caça ao tesouro, onde a partir das pistas, o tesouro era o livro; escolha de um livro pelo grupo e a contação da história por um dos membros do grupo; a contação da história com uso de objetos (chapéu, guarda-chuva...); dramatização da história lida no grupo.

Todo esse trabalho superou as expectativas. Foram discutidas as dificuldades apresentadas nas unidades e as possibilidades de resolução, os diferentes materiais que as professoras usavam para contação das histórias e em que locais eram contadas essas histórias e que necessariamente não precisava ser dentro da sala.

O mais rico dos encontros formativos além das vivências, são as experiências que as educadoras passam a relatar de momentos vividos nos CREIs ou mesmo nos entraves/limites que encontram para realização das atividades. Ações dessa natureza fortalecem o grupo, uma vez que, ocorre uma troca saudável entre a equipe da coordenação que acompanha os trabalhos nas unidades, participam do processo formativo e percebem a evolução das crianças dado as posturas tomadas pelas professoras e aquelas que se percebem como "fora do contexto", precisando melhorar.

Todo o trabalho é fruto de um grupo de profissionais comprometidos e que acreditam que podem fazer a diferença nas unidades, percebendo que o trabalho de forma lúdica proporciona as crianças o desenvolvimento de diferentes aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o acompanhamento as unidades, aliados a orientações e os processos formativos, contribuíram para o crescimento das práticas educativas, proporcionando as crianças aprendizados significativos, percebidas como seres em desenvolvimento, sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias. A contação de histórias com o uso de diferentes materiais, passaram a fazer parte da rotina, tornando as práticas mais ricas e a interação entre as professoras fortaleceram suas aprendizagens. Vimos ainda que houve avanços consideráveis em relação as práticas dos profissionais que passaram a valorizar os livros que chegaram as unidades e que ficavam por muito tempo guardados, sem nenhuma finalidade. Estes, passaram a fazer parte do planejamento.

Os cantinhos da leitura foram enriquecidos com materiais construídos, fazendo a grande diferença, a exemplo da mala da leitura. O interesse em desenvolver diferentes saberes

a partir das histórias dos livros e a empolgação das crianças em reconhecer que não somente estão como expectadoras, mas como contadoras das histórias, utilizando os cantinhos da leituras, dispostos nas salas com seus acervos, ou mesmo fora da sala, com instrumentos alternativos como tapetes, almofadas, tatames, fizeram a grande diferença, tornando-as protagonistas.

Portanto, enquanto mediadoras de práticas pedagógicas que enriquecem o estímulo a leitura nos CREIs da cidade de João Pessoa, estamos cientes da nossa contribuição nesse processo de construção de uma educação infantil de qualidade. Contudo, é necessária a continuidade dessa proposta, a fim de ampliar cada vez mais o acesso à leitura por todas as crianças atendidas pela rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Callard de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução MEC/CNE/CEB nº5/2009. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009.

_____. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, vol. 1, 2, 3, 1998.

_____. CF. Presidência da Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário oficial da união, 05 de out de 1998.

_____. ECA. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, Diário oficial da união, 16 de jul de 1990.

_____. LDB. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário oficial da união, 23 de dezembro de 1996.

_____. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPOS, R. **A formação de professores e a educação infantil: entre a legalização e a profissionalização**. In: IV EDUCERE - II Congresso da Área de Educação, 2004, Curitiba. **Anais...**, 2004.

FARIA, Evangelina Maria Brito. (org.). **Currículo e educação infantil**. João Pessoa, Ideia, 2012.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler**. São Paulo, Blucher, 2013. (Coleção InterAções).
FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo, Moderna, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN JR. Moysés. História da educação. In **Revista Brasileira de Educação**, n.14,5-18, mai/jun/jul/ago.2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SILVA, Kiarra Cavalcante da. **'Boião literário no berçário I**. In: Revista: Discurso e Imagem Visual na Educação/REDIVE/PPGE/CE, n1 v 3, 2018.

VIANA, F.R.; CORREIA, L. A.; ALVES, M. C. P. F. **Formação docente**: um novo olhar sobre a educação infantil no município de João Pessoa. In: XVII - ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016, Natal. **Anais...** Natal: 2016. p. 1837-1838.

BRINCADEIRAS POPULARES NA AÇÃO PEDAGÓGICA: UMA CONTRIBUIÇÃO NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA.

SANTOS, Francineide Ribeiro Viana dos – SEDEC

SANTOS, Ivanise Lira Albuquerque dos – SEDEC

MONTENEGRO, Waldenira C. de Almeida – SEDEC

RESUMO

Este trabalho trata de reflexões sobre brincadeiras populares no contexto educacional, visando ao desenvolvimento da criança. Partindo de referenciais teóricos que estudam o universo da criança e de experiências no campo pedagógico, as cantigas de roda e brincadeiras populares são aqui tratadas como formas lúdicas de movimento corporal e expressão vocal, tendo como objetivo contribuir trazendo reflexões e discussões teóricas de vários autores que aprofundaram o universo infantil, com intenção de ampliar e aprofundar junto aos educadores dos Centros de Referência de Educação Infantil de João Pessoa, suas práticas cotidianas no processo de ensino aprendizagem das crianças. Para embasar essa proposta tivemos referências como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação/2010 que apresentam as Interações e Brincadeiras como Eixos Estruturantes para o Planejamento Pedagógico; BNCC/2017, teóricos como: Kishimoto (1999); Negrine (1994); Vygotsky(1988); Santos (1998) entre outros. No que diz respeito a metodologia, organizamos encontros pedagógicos realizados juntos aos profissionais dos Centros de Referência em Educação Infantil, isto é, nas próprias unidades de ensino, onde aconteciam momentos de discussões e reflexões acerca das práticas desenvolvidas atreladas a teoria e prática, buscando favorecer uma melhor qualidade do trabalho pedagógico efetivado junto às crianças. Além de visitas e observações nessas unidades de ensino para registros e orientações baseadas nas necessidades dos professores. Nas instituições de ensino a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz consigo de casa e também de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais. É dessa forma privilegiada de interações e brincadeiras que acontece a aprendizagem e na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam e experimentam. Entendemos, portanto, que é possível criar ambientes que favoreçam o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e temos certeza dessa contribuição para a formação de grandes cidadãos.

Palavras-chaves: Brincadeiras populares, crianças, interações.

INTRODUÇÃO

Educação Infantil marca a fase em que a criança começa a se distanciar do seu primeiro meio social. Nesse momento as interações e brincadeiras tem papel primordial. É nas interações entre criança /criança, criança/adulto, que nos momentos de brincadeiras as crianças vivenciam as emoções, sentimentos, elaboram e negociam regras de convivência,

além de exercitarem a linguagem oral, que é de fundamental importância para a formação do aprendiz, possibilitando e estabelecendo relações interpessoais, contextualizando e criando situações mais significativas e criativas e é no ambiente escolar que elas vivenciam e fazem trocas de suas experiências e capacidades de se expressarem e de se comunicarem no mundo em que vivem interferindo diretamente na formação do sujeito.

É nas brincadeiras que as crianças concentram suas energias e capacidades, uma vez que manuseia objetos e vivência recursos diversos, é dessa forma que elas terão as condições necessárias e suficientes para seu desenvolvimento global. Além do papel específico da brincadeira ligado aos aspectos culturais, elas têm também o papel decisivo na formação da personalidade e do pensamento da criança. Portanto, esse trabalho tem por objetivo contribuir trazendo reflexões e discussões teóricas de vários autores que aprofundaram esse universo infantil, com intenção de ampliar e aprofundar junto aos educadores dos Centros de Referência de Educação Infantil de João Pessoa, suas práticas cotidianas no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Nessa forma as crianças vêm aos poucos sendo moldadas e atualmente fazendo emergir uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido com grande influência sobre seu desenvolvimento.

E é através das interações com o mundo dos outros que a criança descobre o faz-de-conta, que a conduz a imitar os modelos de adultos, a se identificar com esse ou aquele objeto que faz parte do seu mundo. A aprendizagem é parte de este estar no mundo, é uma atividade indispensável à constituição do ser social.

Para que a criança possa se desenvolver de forma adequada faz-se necessário favorecer situações ricas de interações nas quais a mesma possa se sentir segura. As diretrizes Curriculares Nacionais para Educação/2010 apresentam as Interações e Brincadeiras como Eixos Estruturantes para o Planejamento Pedagógico e a BNCC/2017 vêm reafirmar a importância de tais eixos.

“A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução dos conflitos e a regulação das emoções.” (BRASIL/BNCC 2017, p.35).

Brincar com o corpo é descobri-lo e, portanto, descobrir a si mesmo. A autodescoberta se desenvolve a partir da percepção de suas possibilidades e limitações. Para MACHADO

(1994), mesmo na mais tenra idade, a criança busca significado, procura dar um sentido à sua existência, ao mesmo tempo em que integra, aos poucos, sua personalidade, desenvolvendo o sentimento de estar dentro do próprio corpo, sentimento esse que vai surgindo com os cuidados corporais dispensados.

Essas vivências significativas de aprendizagem da língua, através da linguagem oral e escrita, se constituem em um dos espaços para ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderá desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentido único às falas, como nas cantigas de roda, parlendas, contação de histórias e o fazer das dramatizações, são recursos que introduz as crianças no mundo da leitura e do faz de conta.

As brincadeiras cantadas permitem a associação de gesto e sonoridade, esta possibilidade, reconhecidamente prazerosa no contexto infantil, permite que saberes culturais tradicionais sejam transmitidos a cada geração. (BRASIL, 1998). Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. (BRASIL, 1998).

OBJETIVO

Contribuir trazendo reflexões e discussões teóricas de vários autores que aprofundaram o universo infantil, com intenção de ampliar e aprofundar junto aos educadores dos Centros de Referência de Educação Infantil de João Pessoa, suas práticas cotidianas no processo de ensino aprendizagem das crianças.

METODOLOGIA

A metodologia foi baseada num movimento teórico prático reflexivo, através de diversos procedimentos como: Encontros pedagógicos, oficinas e visitas de acompanhamento que foram realizados juntos aos profissionais dos Centros de Referência em Educação

Infantil, isto é, nas próprias unidades de ensino, onde aconteciam momentos de discussões e reflexões acerca das práticas educativas desenvolvidas, buscando favorecer o desenvolvimento integral da criança, bem como uma melhor qualidade do trabalho pedagógico efetivado junto às crianças. Foram realizadas também observações nas unidades de ensino para registros e orientações baseadas nas necessidades dos professores e outros profissionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de criança vem aos poucos sendo transformada, na qual a mesma passa a ser vista como sujeito de direitos, capaz de se expressar e de interferir no meio em que vive, um ser produtor de história e de cultura. Nessa perspectiva a brincadeira figura como grande forma de expressão, através da brincadeira a criança interage com os seus pares, com os adultos e com o meio social onde está inserida. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, temos a definição de criança como sujeito histórico e de direitos:

A criança sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/DCNEI,2009).

Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. As mímicas faciais, os gestos possuem um papel de fundamental importância na expressão de sentimentos e também na comunicação. É importante que a criança dessa faixa etária conheça suas próprias capacidades expressivas e aprenda gradativamente a identificar-nos outros. Vejamos nas palavras de VYGOTSKY (1988, p.107).

A criação de uma situação imaginária, ao permitir um deslocamento objeto/significado, abre caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato e transforma o brinquedo simbólico num complexo sistema de linguagem, na medida em que os significados deslizam pelos objetos, em função das motivações e das circunstâncias das atividades das crianças. Dessa forma, os gestos, os brinquedos simbólicos, o desenho e principalmente a linguagem falada se constituem em importantes linguagens que viabilizam formas cada vez mais complexas de pensamento. VYGOTSKY (1988, p.107).

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo. (VYGOTSKY, 1988, p.117).

Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras, seus momentos de integração com outras crianças, o que veem e experimentam. Transformando os ambientes, criando situações que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os Centros de Referências de Educação Infantil, as creches e outras instituições de educação infantil, devem valorizar no seu dia a dia, ou seja, na sua rotina, diversos tipos de jogos, incluindo os motores e também diversas brincadeiras cantadas que contemplem os movimentos, o equilíbrio, a linguagem oral.

Entendendo que “Elias também não deixa de pressupor uma coerência global da evolução da humanidade a longo prazo: apesar das fases regressivas, a sucessão das sociedades humanas mostra uma diferenciação cada vez maior das funções e de mecanismos de integração cada vez mais complexos. (ELIAS, 1997)



Fonte: Arquivo do CREI

Brincadeira Popular (Estátua)

Por exemplo: brincadeiras com bolas de diversos tamanhos, brincadeira de estátua cuja regra principal é que as crianças fiquem paradas como estátua, em seguida a um sinal, promovendo o tônus muscular durante algum tempo. NEGRINE (1994, p.20)

[...] em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando uma criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-

história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Segundo o autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica. NEGRINE (1994, p.20).

E é nessas vivências que envolvem o canto, o movimento, as expressões, as interações que possibilitam a percepção rítmica individual e coletiva, a consciência corporal como também o desenvolvimento afetivo, que propiciam a descoberta das possibilidades expressivas de si próprio e dos outros. As cantigas de roda, parlendas, contação de histórias e o fazer das dramatizações, são recursos que introduz as crianças no mundo da leitura e do faz de conta, dessa forma, essas vivências ajudam a compreender a complexa dimensão cognitiva e emocional das crianças, desenvolvendo várias linguagens.

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2007, p.7).



Fonte: Arquivo do CREI

Contação de histórias

BRINCADEIRAS POPULARES E CANTIGAS DE RODA

A ampliação do universo discursivo das crianças, também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Uma das formas de ampliar o universo das crianças é propiciar que conversem bastante em situações organizadas para tal fim, como na

roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Além de ampliar o universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente. Segundo KISHIMOTO (1999).

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer a categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação, imaginária. KISHIMOTO (1999).

A cultura popular infantil é riquíssima em cantigas e brincadeiras de cunho afetivo, nas quais tem o contato corporal e o refinamento dos gestos que são os principais saberes, como por exemplo, “A Linda Rosa Juvenil, o Cravo Brigou com a Rosa, Terezinha de Jesus, Sou Leiteira” dentre outras, propiciam descobertas, como também possibilidades expressivas de si próprias e dos outros. É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, pelos diferentes significados que lhes são atribuídos aos gestos e as expressões. E, também porque a criança precisa falar, correr, jogar, brincar, saltar para melhor compreender seu contexto sociocultural.

As músicas, poemas, histórias, cantigas de roda, bem como diferentes situações comunicativa constituem-se num material riquíssimo. Uma das formas de ampliar o universo das crianças é propiciar que conversem bastante em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentido único às falas, como nas cantigas de roda, parlendas, contação de histórias e o fazer das dramatizações, são recursos que introduz as crianças no mundo da leitura e do faz de conta.

“É através da busca, da descoberta e da apropriação do mundo que os seres humanos inventam e reinventam palavras, atos, ações, objetos, leis e normas. Os brinquedos historicamente são criados e recriados pelo homem. E a criança que é um ser em pleno processo de apropriação da cultura elaborada historicamente, precisa participar deles de uma forma espontânea e criativa. Só assim elas serão curiosas, críticas, confiantes e participativas, na resolução de problemas relacionados ao conhecimento necessário para se apropriar do mundo da cultura civilizatória.” (SANTOS, 1998. P.58).

Essas vivências significativas de aprendizagem da língua, através da linguagem oral e escrita, se constituem em um dos espaços para ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderá desenvolver suas capacidades

comunicativas de maneira significativa. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentido único às falas, como nas cantigas de roda, parlendas, contação de histórias e o fazer das dramatizações, são recursos que introduz as crianças no mundo da leitura e do faz de conta.

As brincadeiras cantadas permitem a associação de gesto e sonoridade, esta possibilidade, reconhecidamente prazerosa no contexto infantil, permite que saberes culturais tradicionais sejam transmitidos a cada geração. (BRASIL, 1998). Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. (BRASIL, 1998)

Além de ampliar o universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente. A cultura popular infantil é riquíssima em cantigas e brincadeiras de cunho afetivo, nas quais tem o contato corporal e o refinamento dos gestos que são os principais saberes, como por exemplo, “A Linda Rosa Juvenil, o Cravo Brigou com a Rosa, Terezinha de Jesus, Sou Leiteira” dentre outras, propiciam descobertas, como também possibilidades expressivo de si próprio e dos outros. É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, pelos diferentes significados que lhes são atribuídos aos gestos e as expressões. E, também porque a criança precisa falar, correr, jogar, brincar, saltar para melhor compreender seu contexto sociocultural. Quando utilizam à linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (BRASIL 1998, p23)



Fonte: Arquivo do CREI Contação de histórias com fantoches

Quando utilizam a linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (BRASIL 1998, p23)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressaltamos que a prática com as brincadeiras populares na ação pedagógica tem contribuições na linguagem oral e escrita da criança, bem como, no desenvolvimento dos direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) elencados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, pois essas interações e brincadeiras contribuem de forma significativa no processo de ensino aprendizagem, bem como permitem que as crianças estabeleçam relações de valores e sentimentos, favorecendo seu desenvolvimento integral. Portanto, essa proposta deve continuar viva nas unidades de educação infantil, pois a cultura popular é de fundamental importância para a sociedade.

CONCLUSÃO

Entendemos que as interações e brincadeiras precisam estar presente na prática pedagógica do educador, fazendo parte da rotina das crianças. É esse o diferencial nos Centros de Referência em Educação Infantil – CREIS, pois é por meio das brincadeiras /lúdico, que as crianças desenvolvem suas competências e habilidades, bem como, seus aspectos, físico, emocional, afetivo, ou seja, são preparados para a vida, no sentido de olhar o outro e o mundo com compreensão, espírito crítico e respeito ao outro.

Os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture e que as crianças estabeleçam relações ricas de trocas, a lidar com regras e conscientizar-se de que podem ganhar ou perder.

Dessa forma, essa ação atrelada a teoria e práticas significativas favorece melhor qualidade do trabalho pedagógico efetivado junto as crianças.

REFERENCIAS:

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 9. Ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro, 1998.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars. Poética, 1994.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial curricular nacional para a educação infantil. V.1: **Introdução** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial curricular nacional para a educação infantil. V.2: **Formação pessoal e social**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial curricular nacional para a educação infantil. V.3: **Conhecimento de mundo**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELIAS, Norbert **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1994.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
LAMAS, Dulce M. – **A música de tradição oral (folclórica) no Brasil**. Rio de Janeiro, Publicação CBAG, 1992.

LE BRETON David. **A Sociologia do Corpo**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

LUCENA, Ricardo de F. **NORBERT ELIAS: Corpo, educação e processos civilizadores X Simpósio Internacional Processos Civilizadores**, Campinas, SP, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo – sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
SANTOS, Carlos Antônio dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O HIPERFOCO DO ALUNO TEA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ALVES, Carla Lúcio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CAVALCANTI, JessykaNatalya de S.
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Temática: as características do aluno com TEA variam de um caso para o outro, contudo, há algumas especificidades mais frequentes, por exemplo, o hiperfoco. E qual a relação do hiperfoco, característica dos padrões repetitivos, com a alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA? Objetivos: Para responder essa pergunta, o presente estudo de caso tem por objetivo delinear a relação entre o hiperfoco do aluno TEA e o processo de alfabetização. Isto, pois, para que ocorra a inclusão, faz-se necessário a constante busca de estratégias de ensino facilitadoras para o processo de aprendizagem daqueles diagnosticados com TEA. Fundamentação teórica: Corroborando a análise psicopedagógica, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o hiperfoco no TEA, dificuldades de aprendizagem no mesmo transtorno e a relação de efeito de um sobre o outro. Ainda, utilizou-se conceitos fundamentados em David Ausubel, Emilia Ferreiro somados as perspectivas da neuropsicologia. Metodologia: Para tanto, fora avaliado um grupo de três crianças, entre 5 e 7 anos de idade, todas dentro do espectro autista. Praticou-se a análise do processo de alfabetização desses sujeitos ao longo de seis meses, assim como foram realizadas intervenções psicopedagógicas, mediadas por diferentes métodos comparativos. Entre esses foram aplicadas estratégias baseadas no hiperfoco dos avaliados. Os três casos citados ao longo do estudo, nomeados de Ala, Steve e Cristiano, apresentam hiperfoco em temáticas distintas. O caso Steve em super-herói, o Alan em dinossauros e o Cristiano em futebol internacional. Todos esses casos apresentam dificuldades de aprendizagem e, por isso, são necessárias adaptações. Previamente ao período de intervenção, houve a avaliação Psicopedagógica, onde percebeu-se que as crianças aprendiam com mais eficácia quando usava-se os temas de seus interesses específicos. Resultados: Enfatiza-se o fato de não restringir o conhecimento desses alunos à apenas os assuntos que lhe interessam, contudo, utilizá-los traz um significado de compreensão do adulto para com as demandas do aprendiz. Por fim, concluiu-se que o tema restrito para um aluno com TEA é uma importante ferramenta para lidar com suas dificuldades. Destarte, isso lhe permite a possibilidade de sentir-se acolhido. Além disso, aprender associando os gostos específicos de cada aluno traz suas atenções (foco) para o mediador/professor. É, também, relatado sobre a importância da associação afetiva, visual e auditiva que o trabalho sobre o hiperfoco possui sobre o aprendizado dessas crianças. Assim como, a associação com os conhecimentos prévios de cada, torna o processo de alfabetização significativo. Por fim, desenvolver atividades diante o hiperfoco do aluno exige o uso de práticas multissensoriais, as quais oportunizam maior número de janelas para o aprendizado.

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Hiperfoco. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais discutidos atualmente é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda comumente citado como autismo, sua antiga nomenclatura. Resumidamente, TEA “uma família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades”. (KLIN, 2006).

Essa discussão se deve ao fato do aumento de diagnóstico de casos do TEA. Sabendo que a instituição escolar é o âmbito que mais acolhe pessoas em fase de desenvolvimento infantil, infere-se a necessidade de serem realizadas atividades que permitam a inclusão escolar. Outro fator justificável para o estudo do TEA é sua significativa incidência. Corroborando com isto, ROTTA (2006) diz que “(...) este certamente não é um distúrbio raro”.

Contudo, as características de um aluno TEA variam de um caso para o outro. Por mais que existam critérios específicos para o diagnóstico, um sujeito com tal transtorno, pode ter, por exemplo, altas habilidades, enquanto outro pode apresentar deficiência intelectual. Um pode ter ecolalia e outro não. Ou seja, para ser diagnosticado com TEA não é necessário possuir todas as características, mas, deve-se corresponder aos critérios.

Esse fato torna ainda mais difícil o processo inclusivo das pessoas que têm o TEA. Porém, é indiscutível a importância de fazê-lo e por isso, o presente estudo pretende analisar uma única característica presente com significativa frequência em crianças com o transtorno.

Especifica-se uma característica pois, acredita-se, que a análise individual do sintoma é a melhor forma de elaborarmos estratégias de aprendizagem. A característica escolhida é o hiperfoco, uma vez que nota-se a presença desta em muitos casos na atividade psicopedagógica e fora concluído as vantagens que o uso do hiperfoco do aluno pode ter no processo de alfabetização.

Como também, o processo de inclusão é possível somente se houver o conhecimento da realidade do aluno, suas percepções, desejos, interesses e objetivos. Além disso, a aprendizagem associativa é uma metodologia facilitadora do mesmo processo.

1.1. OBJETIVOS

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo delinear o hiperfoco de três alunos TEA e as implicações disso no processo de alfabetização.

1.1.1. Objetivo geral

Tem por objetivo geral perceber a relação entre o processo de aprendizagem e o hiperfoco do aluno com TEA.

1.1.2. **Objetivo específico**

Tem por objetivo específico analisar a possibilidade de utilizar o hiperfoco do aluno no seu processo de alfabetização.

METODOLOGIA

O presente documento é o estudo de caso de três sujeitos diagnosticados com TEA.

2.1.1. **Sujeitos**

Para tanto, fora analisado um grupo de três crianças, ambas diagnosticadas com TEA, possuem dificuldades de aprendizagem e tendo como uma de suas características principais o hiperfoco. No início do estudo elas tinham entre cinco e seis anos de idade. Hoje estão entre seis e oito anos.

2.1.2. **Procedimentos**

Praticou-se a análise do processo de alfabetização desses sujeitos ao longo de um ano, assim como foram aplicadas intervenções psicopedagógicas. Porém, as estratégias utilizadas envolvendo o objetivo deste estudo ocorreram durante seis meses e decorrem até hoje. Atendendo aos objetivos, foram aplicadas estratégias estimuladoras da alfabetização, tendo como principal aporte teórico o tema de interesse restrito de cada criança avaliada.

A ideologia das estratégias versa sobre a neuropsicologia, a teoria associativa de Ausubel, o alfabeto fonético e o ensino multissensorial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1.1. **Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

De acordo com o DSM-V o TEA é caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento. Como já fora dito anteriormente, são muitas as características que o aluno com TEA pode apresentar e essas “tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico” (ZANON e col. 2014).

O presente estudo analisa, especificamente uma dessas características, o hiperfoco e todas as possibilidades de como esse sintoma pode ser utilizado como um elemento positivo na inclusão desses sujeitos. Hiperfoco é descrito como “interesses intensos” (LIMA e col. 2017) e “obsessão por um assunto específico” (SILVA e col. 2012).

A priori, é justo indicar o número relativamente baixo de estudos de algumas características específicas no TEA. Por exemplo, quando pesquisado na base de dados Periódicos Capes quando são pesquisados, também associadamente “autismo + hiperfoco”

retorna-se apenas um resultado. Já quando pesquisado sobre “interesse restrito + autismo” são retornados 30 documentos.

E, pensando, que o interesse restrito fora uma das primeiras características notadas por Hans Aperger na construção do que mais tarde seria denominado Síndrome de Asperger é ainda mais preocupante a ausência de estudos aprofundados sobre a temática. “Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger concluiu um estudo que observava padrões de comportamento em crianças do sexo masculino mais especificamente” (WHITMAN, 1995 citado por BARBOZA e col. 2018).

A literatura também desmerece a relação entre o hiperfoco e o autismo Geralmente, “a obsessão por assuntos específicos, a atenção voltada a detalhes, o hiperfoco e a capacidade de pesquisar um assunto exaustivamente, fazem com que algumas pessoas do espectro autista sejam magníficas em determinados quesitos” (SILVA e col. 2012) e, porém, comumente, o hiperfoco é tratado como uma dificuldade a ser vencida, desconsiderando o fato de que pode ser um facilitador para demais conteúdos, tal como foi avaliado na presente pesquisa.

Pode-se supor que o hiperfoco seja visto dessa maneira pois, quando o sujeito se restringe há um único assunto, ele pode vir a ter dificuldades de interação social. Sobre isso Andrade (2012) traz a seguinte reflexão, “todavia motivá-lo a colocar em prática quaisquer atividades, que não do seu desejo e hiperfoco, torna-se uma tarefa de extrema dificuldade”. Ou seja, essa pode ser uma das questões justificáveis para a ausência do uso do hiperfoco nas salas de aula.

No próximo tópico pretende-se engendrar e justificar a ideia de utilizar-se o hiperfoco no processo de alfabetização, fazendo uma leitura de tal sob a óptica do processo de aprendizagem.

3.1.2. A alfabetização

Se o processo de aprendizagem for pensado como “(...) uma classe de comportamento que consiste em uma modificação sistemática de conduta, advinda da repetição de uma mesma situação” (CAMPOS, 1993), é possível considerá-lo como um fenômeno comportamental. Portanto, comportamentos atípicos de alguém com TEA podem interferir, direta ou indiretamente no aprendizado. Ou seja, o processo citado não está livre de situações difíceis em seu desenrolar.

Diante disso pode-se ser refletido sobre outras perspectivas do processo de aprendizagem, como a neuropsicológica, qual aponta que memória e aprendizagem são “representadas primeiramente como mudanças na atividade elétrica do encéfalo, após, como

moléculas de segundos mensageiros e, a seguir, como modificações em proteínas sinápticas preexistentes”. (BEER e col. 2008).

Percebendo o processo de tal forma, o presente estudo comentará a percepção do processo supracitado, de forma a conciliar a parte observável desse processo com os seus eventos internos. Isto, pois, para pensarmos em estratégias de aprendizagem faz-se necessário compreender tal processo em todas as suas instâncias. Ainda mais quando é pensado sobre sua relação e um transtorno do neurodesenvolvimento.

Ainda, seguindo essa linha de raciocínio e para justificar o uso do hiperfoco como um possível instrumento estratégico é justo perceber o aprendizado tanto na sob a óptica da neuropsicologia/neurologia, como também de outras teorias, como as da Psicologia da Aprendizagem.

3.1.3. Teorias

Primeiramente, considera-se o hiperfoco como uma característica do TEA acima de outra classificação que ele pode receber, a de dificuldade. A propósito, tem-se o hiperfoco como uma situação na qual, com os estímulos e estratégias adequadas, pode ser um fio mediador entre aluno-conteúdo paralelos à relação hiperfoco-professor.

Ao serem revisadas algumas teorias de destaque na Psicopedagogia e Psicologia, percebe-se que o uso do interesse restrito de um aluno com TEA é um trabalho fundamentado no aprendizado, entre outros, o associativo. Uma vez que “durante o aprendizado associativo, formamos associações entre eventos” (BEER e col. 2008) e a atividade associativa é primordial caso o hiperfoco seja escolhido como um facilitador.

Ainda sobre o aprendizado associativo Ausubel propõe, segundo PELIZZARI e col. (2012), “a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. Estes são alguns dos objetivos ao utilizar-se o hiperfoco de um aluno com TEA: dar significado ao conteúdo novo e assim torná-lo mais atrativo; demonstrar para o aluno que é possível associar o seu conhecimento ou o seu interesse com os demais assuntos; fortalecer o aprendizado.

Evidencia-se que, para Ausubel, o conjunto de conhecimentos próprios do aluno podem ser denominadas de estrutura cognitiva. (RONCA, 1994). Sobreposto a isso, SILVA e SCHIRLO (2014), considera a própria teoria de Ausubel trazendo a aprendizagem significativa como “o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante”. Logo, o hiperfoco é um importante aliado no

processo de alfabetização de um aluno TEA, a partir do momento que consideramos o quadro sintomatológico de alguns sujeitos diagnosticados.

É possível enxegar o hiperfoco do aluno TEA através de Montessori, já que “O Método Montessoriano tem a criança como um ser livre, onde através de suas experiências ela pode auto-educar e auto-disciplinar” (FONTENELE e SILVA, 2012). Ou seja, quando não ignoramos os interesses do aluno e/ou quando tomamos para nós, educadores, o tema restrito do sujeito, estamos abrangendo a sua individualidade e permitindo sua autonomia.

Referente ao citado acima e refletindo sobre Montessori, reforça-se o ideal deste estudo, principalmente pelo propósito de que em óptica “as crianças têm liberdade para escolher seus materiais” (FARIA e col. 2012). Indica-se que essa questão seja refletida com cuidado, já que para algumas pessoas com TEA é indispensável um planejamento para que o trabalho ocorra da forma mais adequada o possível.

Ainda justificando e fortalecendo a ideia do hiperfoco no processo de alfabetização é significativo discutir Piaget na atual contextualização. Porque, “para Piaget, a interação apresenta-se como o principal elemento estimulador do desenvolvimento intelectual” (CAVICCHIA, 2010) e do mesmo autor “(...)o ser humano — criança, adulto ou adolescente — constrói seu próprio conhecimento através da ação”.

Posto isto, entende-se o quanto é valioso para o processo de alfabetização a estimulação da interação social e, consideravelmente, dialogar sobre o tema de interesse de um aluno é um caminho efetivo para se abrirem outras oportunidades.

Analogamente, destaca-se uma passagem no livro Mundo Singular, de SILVA e col. (2012). Em um dado momento, é comentado sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização de um sujeito e é dito que após intervenções pedagógicas e fonoaudiológicas, “parecia que os estudos eram um hiperfoco e passou a ter prazer em aprender”. Considera-se essa citação como uma evidência que corrobora a ideia central do presente estudo.

Por fim, aborda-se a aprendizagem multissensorial, pois, ao ser trabalhado os temas de interesse dos alunos, é preciso o uso de diferentes recursos. De acordo com OLIVEIRA (2018), “geralmente, o termo multissensorial refere-se a estratégias que recorrem ao uso de duas ou mais modalidades sensoriais por forma a adquirir ou a expressar informação.” e é significativo no processo de alfabetização, visto que segundo as neurociências há “ganhos mnemônicos em variar as entradas de informação utilizando as diferentes modalidades sensoriais e todos os sistemas de percepção e de representação” (MAZÔ-DARNÉ, 2006 citado por OLIVEIRA, 2018).

Sendo assim, torna-se possível um leque de oportunidades por caminhos diferentes daqueles nos quais há prejuízos neuropsicológicos.

Em suma, o uso do hiperfoco é uma ferramenta estratégica para a abertura de espaços de aprendizagem ao associarmos conteúdos com o objeto de interesse do aluno, reforçando o aprendizado, possibilitando novos conhecimentos e, ainda, contando com o auxílio de um aprendente motivado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levantar uma estratégia para servir de auxílio em distintas metodologias educacionais é desafiadora e necessita de estudos aprofundados para a validade dos resultados e sua possível divulgação. ROTTA (2006) corrobora essa ideia quando traz que “um grande número de métodos de intervenção tem sido descrito, mas um número relativamente pequeno deles foi bem pesquisado e validado”.

Tanto quanto a afirmação acima, além de se aprofundar os estudos já existentes e elevar o número, também é inegável a necessidade de se iniciar novos estudos. Com o fim de alçar um contexto de estratégias alfabetizadoras no TEA, o presente estudo analisa o hiperfoco e as implicações positivas do mesmo no processo de alfabetização.

O estudo descreve três casos de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista. Para melhor leitura, eles serão descritos de modo dissociado.

CASO STEVE

O aluno, aqui nomeado de Steve em homenagem ao seu personagem preferido, chegou ao atendimento psicopedagógico sob encaminhamento de um fonoaudiólogo com a queixa de características comportamentais atípicas que poderiam dificultar seu desenvolvimento cognitivo e, por consequência, o processo de alfabetização.

Em março de 2018 foram iniciadas suas avaliações psicopedagógicas. Por volta de maio deu-se início ao processo de intervenção também psicopedagógica, concomitantemente com a busca por seu diagnóstico, pois havia sido levantada a hipótese de TEA.

Foram meses até o diagnóstico final no qual foi constatado o Transtorno do Espectro Autista. O hiperfoco dessa criança é com super-heróis da Marvel, especialmente o Capitão América.

Inicialmente, elaborou-se o planejamento interventivo baseando-se na avaliação do sujeito aprendente. Nos aspectos estritamente psicopedagógicos, o objetivo geral de curto prazo era estimular a coordenação motora fina, onde havia sido percebida dificuldade no manuseio funcional adequado do lápis. O objetivo geral de médio prazo era estimular a

iniciação do aprendizado das letras. Já o objetivo geral de longo prazo é a alfabetização do aluno. O mesmo ainda está, em 2019, vivenciando esse processo.

Para a estimulação do aprendizado das letras foram tentadas algumas estratégias, como o alfabeto fonético e alfabeto móvel. Contudo, os resultados evolutivos surgiram após ser adicionado ao método fonético o desenho de super-heróis, para que Steve associasse uma letra ao nome dos personagens dos desenhos, filmes e outros. Ao mesmo tempo eram utilizadas situações que ligassem o seu interesse restrito com o cotidiano da criança.

Uma das estratégias era realizar um diálogo sobre o assunto, onde a criança discutia livremente. Os filmes da Marvel eram os únicos temas que Steve conversava sem titubear, se expressava oralmente com ritmo, coerência e entonação adequados. Distante dessa temática ele, comumente, não demonstrava aparente expressões faciais de alegria, surpresa ou tristeza.

Recentemente, Steve começou a demonstrar suas emoções para outros temas, inclusive aparenta estar feliz quando consegue relacionar uma sílaba com o início de uma palavra qualquer. Outras atividades aplicadas para proporcionar a associação foram a pintura e o desenho dos heróis, como também a escrita das letras associadas.

Hoje, Steve sabe o alfabeto completo, está aprendendo o processo silábico e a própria criança já consegue fazer relações entre os conteúdos escolares, os super-heróis e o seu dia a dia. Atualmente, sabe citar palavras de ambos para relacionar com o que está aprendendo.

Por tanto, foi demasiadamente importante o respeito e uso da temática que lhe agradava. Principalmente no caso de que ter um hiperfoco enquanto uma pessoa com TEA não se trata de uma escolha e sim de uma condição.

CASO ALAN

Este caso é nomeado de Alan fazendo alusão ao personagem preferido da criança. Seu hiperfoco é em arqueologia e seu filme preferido é Jurassic Park.

Diferente do primeiro caso aqui citado, Alan não chegou sob suspeita de TEA. Ao longo do processo de avaliação foram solicitadas outras avaliações até que fossem possível a conclusão. Quando chegou ao atendimento, no final de 2017 aos sete anos de idade, a criança já sabia ler e escrever um bom número de palavras. Contudo, cometia diversos equívocos os quais era esperado que fossem superados diante o ensino escolar. Porém, isso não ocorreu.

Então, a escola exigia de Alan aquilo que ele não estava conseguindo oferecer, alegando-se que suas dificuldades na alfabetização dependiam de uma suspeita “preguiça”.

Após exames e outros testes fora constatado o TEA. Sua área mais comprometida globalmente é a comunicação, conseqüentemente a interação social.

Alan tinha dificuldade para se expressar oralmente. Sua fala era desorganizada, sem nexos. E essa situação se refletia na expressão escrita. Na escrita também apresentava a união de duas e até três palavras, mesmo que escritas corretamente diante avaliação subjetiva.

Sendo assim, o objetivo geral inicial era estimular em Alan a percepção de que ele deveria equilibrar o ritmo de pensamento e escrita. A médio prazo era proposta a estimulação da escrita de palavras com sílabas complexas, uma das questões mais difíceis em sua alfabetização.

Porém, havia alguns fatores implicando na superação dessas dificuldades: a) A criança demonstrava aparente desestimulação para continuar desenvolvendo sua alfabetização. Irritava-se sempre que era solicitado algum tipo de atividades escritas; B) Antes do seu diagnóstico ser concluído, a escola não praticava atividades inclusivas, ignorando qualquer dificuldade de aprendizagem.

Era preciso estimular a socialização do aluno e seu desejo em aprender, contudo, o máximo realizado em 2018 foram algumas atividades extra e descontextualizadas somente após o diagnóstico, concluído em meados desse mesmo ano letivo.

Atualmente, no ano letivo de 2019, Alan evoluiu em três meses o que não havia progredido ao longo de um ano inteiro no ambiente escolar. Vale ressaltar que o sucesso de uma criança com dificuldades não depende somente dos acompanhamentos clínicos. É de suma importância a inclusão escolar.

Essa mudança rápida na atualidade é consequência direta de um fator especial. Após orientações com o professor de Alan, ainda no início deste ano, foi orientado o uso de temáticas do seu hiperfoco de forma assimilada aos conteúdos do currículo escolar. A partir do momento no qual o professor aplicou essa estratégia, Alan finalmente voltou a demonstrar interesse por aprender, está, aparentemente, motivado.

Como resultado, a criança está interagindo melhor com a turma e com o professor, está mais concentrado nas aulas e, aparentemente motivado. Não se irrita mais quando é solicitado que realize atividades de escrita, mesmo que não sejam sobre arqueologia. O que reforça a ideia de que o uso do hiperfoco é saudável e adequado se permite o aluno encontrar os caminhos para aprender os demais assuntos necessários para sua formação.

CASO CRISTIANO

Assim como os demais, Cristiano chegou ao atendimento psicopedagógico ainda sem diagnóstico. Também foram realizadas as avaliações e intervenções psicopedagógicas e, neste caso, a maior dificuldade no processo de aprendizagem se devia à concentração. Essa criança

chegou ao atendimento psicopedagógico no início de 2017, quando estava com seis anos de idade e, hoje, encontra-se com sete anos.

Cristiano, nome fictício para a criança, baseado no seu jogador preferido, tem hiperfoco em futebol mundial, especialmente seleções. Seus diálogos dirários, constantemente têm termos futebolísticos, como os nomes das seleções.

Antes de iniciar-se o uso das temáticas de seu interesse nas atividades escolares, Cristiano não reconhecia além das letras A, B e C.

Realizou-se algumas tentativas estimuladoras, contudo, o progresso na alfabetização veio quando se associou futebol e as letras. Em seguida o futebol e as sílabas e assim por diante. Ressalta-se que o tema do hiperfoco é apenas inicial ou aparece em algum momento, sempre são inseridos outras temáticas.

De acordo com rapidez que Cristiano fora alfabetizado em poucos meses, após o uso de temas do seu interesse restrito, pode-se inferir que a intensidade da sua desatenção era a origem dos seus problemas. O uso do hiperfoco, nesse caso, tem o significado de trazer a atenção do aluno para os conteúdos didáticos.

Por fim, respeitar o hiperfoco do aluno com TEA é entender que eles “(...) têm dificuldades particulares com tarefas que exigem que elas entendam o estado mental de outra pessoa (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985 citado por Papalia, 2013) e assim, deve-se considerar toda e qualquer habilidade que o faça superar essa dificuldade, sendo o hiperfoco uma saída para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possíveis explicações para o sucesso obtido no processo de alfabetização dessas três crianças, a partir do momento que fora inserido nas estimulações o hiperfoco de cada um, são: 1º) fora associado a nova informação com as estruturas cognitivas do sujeito, respeitando a teoria de aprendizagem associativa; 2º) Utilizou-se estratégias dinâmicas, onde foi trabalhado de forma lúdica atividades multissensoriais, favorecendo a aquisição e compreensão de informações por diversas vias, o que pode contornar as dificuldades; 3º) O conteúdo torna-se mais atrativo, favorecendo as funções executivas e a motivação.

Em virtude disso, conclui-se que o hiperfoco de uma criança com TEA deve ser analisado com cuidado, pois, além de ser uma característica própria de alguns sujeitos com o transtorno e por mais que possa ser uma dificuldade ele também pode ser um importante mediador entre os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, assim como em relação aos conteúdos. É preciso controle sobre o número de estímulos baseados no hiperfoco a serem

oferecidos, o tempo ao qual o sujeito é exposto à esse estímulo e a intensidade e dinâmica dos novos e alheios conteúdos, visando o melhor resultado e a não fixação apenas no assunto de interesse.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariana Pereira de. **Autismo e integração sensorial: a intervenção psicomotora como um instrumento facilitador no atendimento de crianças e adolescentes autistas**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ppg Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa Mg, 2012.

BARBOSA, Reginaldo José; LIMA, Natalia Cardoso; PORTO, Erica Elaine. **O processo de Inclusão e a aprendizagem do aluno com síndrome de asperger**. *Revistas Científica Eletronica da Pedagogia, Garça Sp*, v. , n. 30, p.1-18, jan. 2018. Semestral.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: Desvendando o sistema nervoso**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. **Paicologia da aprendizagem**. 34. ed. Perrópolis: Editora Vozes, 1993. 304 p.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. *Paicologia do Desenvolvimento, São Paulo*, v. 1, n. 1, p.1-1, 6 dez. 2010.

CUNHA, Isabella Assaiante Moreira da; ZINO, Nataly Melo Alcantara; MARTINS, Rosana Cristina de Oliveira. **A inclusão de crianças com espectro autista: A percepção do professor**. 2015. 77 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro UniversitarioCatolico Salesiano Auxilium, Lin's - Sp, 2015.

FARIA, Ana Carolina Evangelita et al. **Método montessoriano: A importancia do ambiente e do lúdico na educação infantil**. *Eletronica da Faculdade Metodista Granbery: Curso de pedagogia*, v. 1, n. 1, p.1-1, jun. 2012.

FONTENELE, Shirley Maria da Cunha; SILVA, Kricia de Sousa. **A contribuição do método montessoriano ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil**. In: IV FIPED, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2012, Campina Grande Pb. *A contribuição do método montessoriano ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil*. Paranaíba Pi: Realize, 2012. p. 1 - 11.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling**. *Einstein (são Paulo)*, [s.l.], v. 15, n. 2, p.233-238, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de asperger: Uma visão geral**. *Brasileira de Psicologia, São Paulo*, v. 28, n. 1, p.1-9, maio 2006.

LIMA, Rita Cordeiro de Sousa e. **Conhecendo o TEA: Cartilha institucional**. João Pessoa: Ifpb, 2017.

OLIVEIRA, Anabella. **Intervenção multissensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem na leitura do 2º ano**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial Dominio Cognitivo e Motor, Instituto Politecnico de Coimbra, Coimbra, 2018.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PELIZZAN, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. *Pec*, Curitiba, v. 2, n. 1, p.37-42, jul. 2002.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel**. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p.1-1, jan. 1994.

ROTTA, N. T. **Transtorno da atenção: aspectos clínicos**. In: ROTTA, N. T. et al. *Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 301-313.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2012

SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SCHIRLO, Ana Cristina. **Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: Reflexões para o ensino de física ante a Nova realidade social**. *Imagem da Educação*, v. 1, n. 1, p.36-43, jan. 2012.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Barbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais**. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 30, n. 1, p.25-33, mar. 2014.

LITERATURA E LUDICIDADE: O SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Aline Xavier – DESU/INES

Maria Carmen Euler – DESU/INES

RESUMO

Este trabalho é oriundo das pesquisas “A literatura infantil na formação cultural da criança surda” e “O brincar na Educação Infantil: o que as crianças surdas tem a nos ensinar?”, ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa “Crianças surdas: cultura e linguagem”, cujas ações vêm sendo desenvolvidas setores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do INES, desde 2016. As pesquisas buscam investigar respectivamente a) o desenvolvimento discursivo da criança surda por meio de práticas pedagógicas que entendam a literatura como recurso interativo mobilizador da formação de um sujeito ativo e crítico, b) os espaços-tempos planejados para as atividades de faz-de-conta (jogo simbólico) voltados para crianças surdas e a disponibilidade de brinquedos nos espaços educativos.

Na idade pré-escolar surgem necessidades específicas que conduzem a criança à brincadeira. Isso porque na criança desta idade emerge uma série de desejos não realizáveis imediatamente, e essas tendências irrealizáveis são possíveis porque surge a imaginação nesta etapa do desenvolvimento. Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária, pois o que ela vê não tem exatamente o significado definido por ela para o que é visto, havendo uma divergência entre o campo semântico (significado) e o campo visual. Com isso, pela primeira vez a criança se desprende do mundo real, se pautando mais no significado que ela deseja dar aos objetos do que no que o objeto é de fato. (Vigotski, 2008)

Nessa articulação entre a verticalidade do desenvolvimento infantil e a horizontalidade da infância como categoria estrutural, surge a brincadeira como expressão das culturas infantis (Huizinga, 2017, Brougere, 1998 e Corsaro, 2011). A motivação da criança ao brincar é guiada por sua necessidade em se apropriar do universo adulto e que seus desejos irrealizáveis imediatamente são realizados posteriormente, na brincadeira. (Vigotski, 2008). Nesse sentido, ela assume papel central no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Também por esse mesmo viés do simbólico a criança, por meio da Literatura, estabelece contato com a ludicidade, brinca com as palavras e os sentidos, interpreta e reinterpreta imagens e assim constrói novos sentidos para a realidade que a cerca. Pela palavra, ao contar e recontar histórias em Libras, língua materna para o surdo, a criança transforma os significados dos objetos ou das ações e cria assim situações imaginárias que representam o início de um pensamento abstrato. Dessa forma, a Literatura possibilita a imersão no universo da fantasia e a condição de se atribuir sentido ao mundo.

Palavras chave: literatura-ludicidade- surdez

INTRODUÇÃO

“Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma forma nova que lhe agrade?”

(FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer.)

O presente artigo é fruto das reflexões oriundas das pesquisas: “A literatura infantil na formação cultural da criança surda” e “O brincar na Educação Infantil: o que as crianças surdas têm a nos ensinar?”, ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa “Crianças surdas: cultura e linguagem”, cujas ações vêm sendo desenvolvidas nos setores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do INES, desde 2016. As pesquisas buscam investigar respectivamente a) o desenvolvimento discursivo da criança surda por meio de práticas pedagógicas que entendam a literatura como recurso interativo mobilizador da formação de um sujeito ativo e crítico, b) os espaços-tempos planejados para as atividades de faz-de-conta (jogo simbólico) voltados para crianças surdas e a disponibilidade de brinquedos nos espaços educativos. Deste modo, buscou-se neste artigo apresentar as discussões a respeito da construção do simbólico mediado pela ficção por crianças surdas em fase de aquisição de língua de sinais e/ou aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua, assim como reflexões sobre a relação entre o desenvolvimento linguístico da criança surda e a capacidade de construção simbólica por meio do contato com materiais ficcionais, especificamente a literatura infantil e o faz de conta, uma vez que se pretende descobrir se a constituição da língua é condicionante para o desenvolvimento da capacidade de simbolizar e interagir com a malha ficcional inerente à literatura infantil.

Os relatos de observação de situações de brincadeiras protagonizadas por crianças surdas apresentados neste artigo tem por objetivo analisar as especificidades educacionais e desenvolvimentais da criança surda e observar se as práticas pedagógicas e políticas públicas garantem o acesso de qualidade e estabelecem o brincar e a literatura como eixos da prática educativa, uma vez que, desde a LDB/ 9394/96, a brincadeira é reconhecida como um dos tripés da Educação Infantil, que junto aos objetivos do cuidar e educar formam a base do currículo e das políticas para esse segmento.

Assim, intentamos com este artigo discutir, à luz da psicologia e da teoria literária, as relações entre linguagem e ludicidade nas atividades envolvendo literatura e brincadeira com

crianças surdas. Observamos que, pela palavra, durante a brincadeira, a criança transforma os significados dos objetos ou das ações e cria assim situações imaginárias que representam o início de um pensamento abstrato. Da mesma forma, o contato com a Literatura possibilita a imersão no universo da fantasia e a ressignificação da materialidade do mundo circundante por meio da linguagem estética de que é composta a literatura, possibilitando à criança, tal como na brincadeira, transmutar a realidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estreitamento entre os campos da psicologia, literatura e infância não é recente. No século XVIII, a triangulação psicologia infantil-criança-literatura infantil originou-se num contexto social delimitado pelo surgimento da família nuclear doméstica e a particularização da condição de infância enquanto faixa etária e estado existencial (ZILBERMAN, 2003). No prisma setecentista burguês, não havia outra possibilidade de pensar a contribuição da psicologia e literatura infantil que não fosse por motivações educativas, responsabilizando-se a psicologia pela teoria da formação da criança, e funcionando a literatura como instrumento de reforço didático e dominação moralizante (Idem, 2003), sendo a prerrogativa pedagógica o laço conciliador daqueles saberes.

No entanto, muitos séculos depois, é outro o fio que enlaça a relação entre literatura infantil-criança-psicologia infantil. A literatura infantil passa a ser vista como possibilidade de compreensão do mundo e do “ser” por meio da ficção, da fantasia. No campo da psicologia cognitiva, surge a perspectiva de investigação sobre “*a narrativa como construção da realidade e sobre os processos psicológicos implicados no uso literário da linguagem*” (COLOMER, 2003). Tanto a literatura infantil quanto a psicologia demonstram interesse nas hipóteses sobre as construções de significados e atividades simbólicas que as crianças constroem e como dão sentido ao mundo exterior e interior quando se relacionam com o horizonte da linguagem estética.

As experiências simbólicas mediadas pela linguagem literária são importantes para que a criança elabore sentimentos e compreenda o mundo que lhe é exterior, consciente de que não é realidade o que se apresenta nas histórias de contos de fadas e outras narrativas ficcionais, mas a possibilidade de imaginar e corporificar realidades impossíveis à sua condição infantil. A criança estabelece com o texto literário um pacto de interação, reconhecendo nos personagens suas propriedades extraordinárias e identificando-se com suas trajetórias conflituosas cujas resoluções ultrapassam o limite do texto, permitindo superar também seus conflitos internos. É a partir da ficção que a criança passa a elaborar

possibilidades especulativas para além de suas experiências sociais imediatas, pois “*a fantasia tem um nítido sentido compensatório, legítimo*” (ZILMERBAN, 2003) que permite à criança a ordenação de experiências existenciais por meio do fictício, sendo um relevante aporte para a compreensão do mundo.

A ficção ou a fantasia pode significar a conformação do sonho, na medida em que configura um desejo não realizável, portanto insatisfeito, que se cumpre apenas de maneira reparatória. Essa dimensão da fantasia surge na criança também através da brincadeira, além das experiências simbólicas mediadas pela linguagem literária. O lúdico, na perspectiva da Psicologia do desenvolvimento seria uma etapa do processo de desenvolvimento infantil, uma vez que a imaginação seria uma capacidade que só surge nas crianças em idade pré-escolar (a partir dos 2 ou 3 anos de idade). Segundo Vigotski (2008), seria essa uma capacidade humana inexistente nas crianças antes dessa idade e impossível de surgir nos animais.

Vigotski (2008), ainda apontava para o fato de que o desenvolvimento infantil era explicado pelo viés das funções intelectuais já constituídas, o que queria dizer que o mais relevante seria a análise da passagem de um menor nível de desenvolvimento intelectual para um degrau superior, sem levar em consideração as necessidades e as inclinações das crianças, seus desejos futuros e os motivos de sua atividade. Para ele, todo fenômeno psicológico tem uma história que é marcada por mudanças qualitativas e quantitativas, o que significa dizer que a cada pequena mudança no desenvolvimento há uma mudança em sua totalidade. (VASCONCELOS, 2011).

Vigotski descreve o desenvolvimento infantil como sendo marcado pela alternância entre períodos de clama e crise, sendo estes últimos os mais marcantes na medida em que proporcionam as transformações mais relevantes. “Os níveis de desenvolvimento são, na verdade, palcos de batalha entre as tendências inovadoras e conservadoras; isso ocorre nos níveis individual e social” (idem, p. 69) Cada etapa guarda as possibilidades de desenvolvimento futuro o que nos traz a ideia de prospecção, não se tratando de uma mera superação de um estágio ao outro. Segundo Vigotski as características humanas (funções psicológicas superiores) só se constituem a partir das trocas sociais, conflitos e negociações construídos na cultura e convívio social. O caráter social está intrinsecamente ligado à aquisição das características humanas, principalmente a linguagem e a comunicação. A atenção tem foco no começo da vida do sujeito nas origens e aquisição de língua, pensamento e emoções.

Pela visão prospectiva do desenvolvimento, Vigotski dizia não ser possível haver passagem de um estágio ao outro sem que os desejos e vontades da criança fossem

observados. Foi o que ele chamou de Zona de desenvolvimento Iminente (ZDI) que revela as funções superiores que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento. Prestes (2012) chega a comparar com um estado embrionário, pois essas funções psicológicas superiores poderiam ser chamadas de brotos do desenvolvimento e não de frutos.

A ludicidade ou o faz-de-conta que aparece na brincadeira cria a ZDI, uma vez que a partir das motivações infantis e suas ações no plano imaginário coloca a criança em um nível superior de seu desenvolvimento, como se a atividade do brincar se tornasse sua atividade principal. Leontiev (apud Prestes 2012) mostra que a brincadeira se configura como a atividade guia, aquela que determina o desenvolvimento da criança. Atividade guia seria, em primeiro lugar, a atividade dentro da qual surgem outros tipos de atividade que seriam próprios de uma etapa posterior, depois, seria uma atividade na qual se reestruturam processos psíquicos particulares – imaginação ativa e pensamento abstrato, por exemplo. E, por fim, a atividade guia é uma atividade da qual dependem mudanças psicológicas na personalidade das crianças. (idem). De acordo com Leontiev (apud Prestes, 2012) é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinado estágio do desenvolvimento. Sendo que os conteúdos de cada etapa estão diretamente ligados às condições históricas e culturais sob as quais a criança vive. Dessa maneira as fronteiras etárias dependem das condições concretas no âmbito das quais as crianças se desenvolvem. Ao brincar a criança se comporta como se fosse mais velha do que sua idade real e nesta atividade ela parece dar um salto acima do seu desenvolvimento.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas que conduzem a criança à brincadeira. Isso porque na criança desta idade emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente. Essas tendências irrealizáveis são possíveis porque surge a imaginação nesta etapa do desenvolvimento. Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária. Porque o que a criança vê não tem exatamente o significado que ela define para o que vê. Há uma divergência entre o campo semântico (significado) e o campo visual. Com isso, a criança é capaz de, pela primeira vez, se desprender do mundo real, se pautando mais no significado que ela deseja dar aos objetos do que no que o objeto é de fato.

Outro autor russo que ampliou os estudos de Vigotski e também nos fala sobre a brincadeira como atividade principal da criança em idade pré escolar, foi Elkonin. Prestes (2012) citando Elkonin mostra as etapas do desenvolvimento infantil a partir das análises de cada atividade guia. Assim

Elkonin diz que a brincadeira na idade pré escolar é a atividade guia da criança, assim como a relação emocional direta com os adultos é a atividade guia dos bebês; da mesma forma que a manipulação de objetos é a atividade guia das crianças até o surgimento das brincadeiras de faz-de-conta, por volta dos 3 anos. E é como diz A.N.Leontiev, na atividade de brincar que nasce a nova atividade guia por volta dos 6 ou 7 anos que é a atividade de instrução ou ensino. (p.12)

O brincar e as crianças surdas foi tema de pesquisa de Silva(2002) que ao observar crianças surdas em situações de brincadeiras percebeu que se utilizam de elementos da cultura ouvinte – como telefones, microfones, etc – o que vem ao encontro do que disse Vigotski sobre a realização de desejos não realizáveis imediatamente e também sobre a apropriação de elementos de seu meio social. Também fica claro na perspectiva de Silva que as crianças surdas são capazes de brincar e de dar outros sentidos aos objetos assim como fazem as crianças ouvintes.

Portanto, a brincadeira, ao assumir o papel de atividade guia ou principal da criança nesta etapa de desenvolvimento, carrega fatores valiosos e que contem elementos que te a função de impulsionar o processo de desenvolvimento da criança. Daí a importância de destacarmos a brincadeira como propiciadora da emergência do simbólico para a criança e, por isso, uma atividade que deve ser oportunizada com destaque nos espaços-tempo da Educação Infantil.

NOSSA PESQUISA DE CAMPO

Observar as brincadeiras nos auxilia a entender como elas contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento e de que forma a criança surda adquire a língua de sinais, estabelece acordos com seus pares, administra conflitos e se coloca como sujeito ativo nas suas ações. Por isso, durante os meses de setembro a dezembro de 2018 foram feitas observações participantes em uma turma da Educação Infantil do INES (SEDIN). A turma era composta por crianças de 4 anos.

Destacamos neste artigo uma situação de brincadeira envolvendo duas crianças: uma menina e um menino. A professora deixou as crianças livres na sala com os brinquedos à disposição para que pudessem escolher aquilo que desejassem. Em um primeiro momento, brincaram sozinhas. Escolheram seus brinquedos e se organizaram pelo espaço individualmente. Depois, se organizaram de forma coletiva e construíram a cena lúdica. Observamos que eles não combinaram antes a brincadeira que seria feita. Os arranjos foram sendo construídos ao longo da atividade. Brincaram, inicialmente, de dançar e tocar

instrumentos. Foram espontaneamente até o baú de instrumentos e pegaram pandeiro, chocalho e microfone. Silva (2002) já falava dessa aproximação com o mundo ouvinte.

O menino pegou a caixa registradora e ora a utilizava com sua função primária, ora utilizava como telefone. Ele juntou vários instrumentos na mesa a sua frente como se fosse o vendedor. A menina ia e voltava usando o dado de feltro como se fosse sua bolsa. O dinheiro eram as peças de um jogo de dominó. Ela entregava o ‘dinheiro’ e pegava o que queria como se estivesse fazendo compras. Ele fingia que passava pela caixa registradora, como se fosse o vendedor. Às vezes deixava de lado a função de caixa registradora e voltava a usar o leitor de código de barras como telefone. Eles ficaram assim por um bom tempo, até que a brincadeira se dissolveu, porque o menino jogou todos os brinquedos no chão.

Durante toda a brincadeira percebemos que as crianças se comunicavam com gestos caseiros (criados em suas casas para comunicação com a família) e também usavam alguns sinais de Libras. A interação era muito boa. Percebemos que conseguiam se comunicar e partilhavam das ideias para a brincadeira, sem que tivessem combinado qualquer coisa antes. Talvez seja esse o diferencial entre as crianças surdas e ouvintes: a língua que, como nos diz Vigotski, além de servir à comunicação participa na organização do pensamento e planejamento das ações e brincadeiras. Assim, elas podem planejar antes o que será feito, mesmo que também os rearranjos possam acontecer ao longo do processo. Já nessa situação percebemos que como as crianças não tinham o mesmo nível de desenvolvimento de língua de sinais, a brincadeira foi acontecendo ao longo das interações. Assim, um ‘puxava’ a ação que desejava e ia ao encontro do outro convocando-o para a brincadeira pela ação já em curso, sem nenhuma combinação prévia ou sinalizada no momento. As coisas foram simplesmente acontecendo.



A menina pega o pandeiro(Acervo da pesquisa)



Menina e menino brincam com a caixa registradora (Acervo da pesquisa)

Outro detalhe que gostaríamos de destacar foi o fato de que esteve presente aquilo que diz Vigotski (2008) sobre a mudança no significado dos objetos. As crianças se distanciavam do significado real dos objetos demonstrando ser capazes de estar em processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas, pois já são capazes de fantasiar, imaginar situações que não estão dadas no momento real e por isso podemos dizer que esse é um primeiro momento de construção da abstração. Vimos que utilizavam o leitor de código de barras como telefone, o dado de feltro como bolsa, as peças do dominó como dinheiro, exemplos esses de transformação do significado dos objetos.

Esse exemplo nos aponta algumas pistas a respeito de como a criança surda se organiza na brincadeira – a partir de arranjos que vão se estabelecendo ao longo do processo – como ela cria situações imaginárias e de que forma se comunicam, estabelecem as regras e constroem a atividade do brincar. Percebemos que elas concordaram com os sentidos dados aos objetos. Assim, quando a menina entrega a peça de dominó como se fosse dinheiro, o menino imediatamente aceita e entrega o objeto que a menina quer ‘comprar’. Quando ele transforma o leitor de código de barras em telefone, a menina aceita e a brincadeira se desenrola.

Essa brincadeira terminou quando o menino começou a achar engraçado jogar os brinquedos no chão e ver a menina ‘perder’ um tempo guardando tudo outra vez. Isso se repetiu por algumas vezes até que ela se irritou e foi procurar outra coisa para fazer.

Percebemos que, independente da criança ser surda ou ouvinte se desenvolverá se forem oportunizadas situações que propiciem as relações sociais e construção de

conhecimentos. As barreiras sociais são mais difíceis de serem transpostas do que as biológicas. Por isso, reforçamos a necessidade da Libras para o desenvolvimento pleno das crianças surdas. Isso porque consideramos que as brincadeiras poderiam ser mais longas e elaboradas, se as crianças tivessem o canal da língua de sinais para se comunicarem e organizarem o pensamento além de realizarem o planejamento e a elaboração da atividade. Como diz Vigotski, a língua é uma função psicológica superior que inicialmente funciona como forma de comunicação entre os sujeitos e depois se internaliza e passa também a organizar o pensamento. A língua se estabelece nas relações interpessoais para depois se tornar intrapessoal. Daí ser fundamental para o surdo a aquisição o mais precocemente possível da língua de sinais. Outro fator de extrema importância é a organização dos espaços e da rotina da escola para oportunizar os momentos de brincadeira, uma vez que, também é Vigotski (2008) quem diz que essa é a atividade principal da criança entre os 3 e 6 anos e por isso é considerada a atividade guia, ou seja, aquela que puxa o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas malhas do texto literário, as relações de significado propiciadas pela fantasia se estabelecem pela linguagem, pois é somente a linguagem que pode sustentar uma experiência transcendental (*experimentum linguae*) (BENJAMIN *Apud* JOBIM e SOUZA, 2010.) ao mesmo tempo que permite ser a expressão da realidade.

Considerando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem da criança surda, deve-se garantir a língua de sinais como recurso necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades importantes que garantam ao surdo autonomia para fazer da leitura literária fonte de fruição e reelaboração da realidade e ampliação de conhecimentos. E quanto às crianças surdas em fase pré-escolar, cuja língua de sinais ainda está em constituição e o aprendizado da segunda língua (língua portuguesa escrita) ainda não se deu? Tais alunos necessitam de estratégias que valorizem os aspectos visuoespaciais para que a apreensão de conhecimento se dê de forma satisfatória no processo de aprendizagem. No entanto, há escassez de materiais e obras literárias voltadas para o público surdo, ou ainda traduzidas para a Libras, imprescindíveis quando se pensa em letramento literário. É notória a necessidade de uma produção literária que possibilite, por meio da visualidade, o contato com outras formas composicionais, gêneros e suportes da literatura, para que diferentes linguagens sejam percebidas e exploradas como possibilidades de representações e ressignificações daquilo que se apresenta como texto.

Concomitante a isso, é premente a reavaliação dos usos da literatura no contexto escolar, sobretudo a fim de que se possa garantir à criança surda a oportunidade de participar de um letramento literário efetivo que vise à formação de um leitor crítico em potencial, capaz de perceber nas representações literárias reflexões de cunho ideológico, psíquico e histórico.

É necessário um trabalho sistemático de letramento literário para que a criança surda tenha contato com livros e outros artefatos literários. No entanto, a consolidação da sua língua materna é fundamental para que a construção de sentidos se efetive no contato com a linguagem literária. A formação do repertório cognitivo capaz de reconhecer nos recursos linguísticos presentes da linguagem literária possibilidades de interpretações para além da instrumentalidade da palavra nos leva a considerar a importância da constituição da língua de sinais como primeira língua da criança surda. Os múltiplos sentidos que brotam de um significado indicam que a linguagem literária pode ser revestida de certa opacidade, ou seja, conceitos generalizados permitem construções passíveis de ressignificações por sujeitos, segundo suas referências em relação a suas experiências.

A constituição da língua é fator primordial na tessitura de sentidos que fazemos diante do texto literário, e é na aquisição da língua de sinais que a criança surda é capaz de significar o mundo a partir da linguagem, pois *“a linguagem passa de uma instância de significação a outra na relação dos sujeitos com a cultura”* (SILVA, 2001). Na maioria dos casos de surdez, a criança surda não tem outros pares linguísticos na família, dada a estatística de que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Sem conhecimento de sua língua até se iniciar o processo de escolarização, sem contato com a comunidade surda, é praticamente impossível para a criança surda conhecer os recursos literários existentes na língua de sinais. Com isso, os múltiplos sentidos que emanam do texto literário, por meio de metáforas, ironias, personificações, hipérboles passam despercebidos e a construção de sentido não se concretiza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENJAMIN,

BRASIL. **LEI n.10.436/2002**. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2019

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

JOBIM E SOUZA, SOLANGE. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SILVA, D.N.H **Como brincam as crianças surdas.** São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** - 4ª ed. – São Paulo: Plexus, 2001.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semyonovich Vigotski.**- Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação Contemporânea)

VASCONCELLOS, V. M. R. de. **Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado** (in) COLINVAUX, D., LEITE, L.B. & DELL'AGLIO, D.D. (orgs) **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011 (Coleção Psicologia e educação / dirigida por Lino de Macedo)

VIGOTSKI, L.S **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**(tradução do original de Zoia Prestes). *Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais*, v.11, jun 2008, ISSN 1808 6535

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**, 11ª edição. Revisada, atual e ampla – São Paulo: Global, 2003.

LEITURA COMPARTILHADA: INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE UM PROJETO QUE ENVOLVE A FAMÍLIA

Morgana Farias de Luna

Niedja Maria Gomes da Silva

Chistianne Nogueira Donato Formiga

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância da participação dos pais na leitura dos filhos e como tal participação influencia na evolução do processo de alfabetização. Contribuindo também para a formação de um indivíduo crítico responsável e atuante na sociedade. Na teoria vemos que o incentivo à leitura é de suma importância no desenvolvimento intelectual da criança a partir de um projeto de leitura que envolve a família e a leitura, incentivando a leitura em casa. Como **Objetivo geral:** aplicar um projeto de leitura intitulado de “Era uma vez”, como Leitura compartilhada, em uma turma de 1º ano, do ensino fundamental I, a partir da leitura realizada em casa com o seus pais ou responsáveis. Para isso, elegemos como os **objetivos específicos:** Conscientizar os pais e/ou responsáveis da importância de se ler histórias para a criança em fase da alfabetização; Estimular a leitura dos pais e/ou responsáveis dos alunos; Estimular no aluno o hábito de ouvir histórias e depois recontá-las, tornando-o um contador de história. A metodologia consistia em uma vez por semana o aluno levar um paradidático para casa como tarefa escolar. Como pré-requisito era necessário que alguém da família lê-se a história para a criança, em seguida preenche-se uma ficha com dados referentes à leitura. Ao retornar com a tarefa, na sala de aula, era reservado um momento para que os alunos pudessem falar sobre a história que ouviu em casa. E no final do ano letivo o aluno e o responsável seriam premiados, com livros, pela participação ativa no projeto. A partir desse projeto foi possível trabalhar a literatura infantil e a sua relevância em turmas de alfabetização, por meio do estímulo da leitura e afetividade com os seus responsáveis. Como fundamentação teórica usaremos: Kriegl (2002);Cagliari (2001); Dinorah (1995); Freire (2001); Smith (1999) Soares (2003). Vygotsky (2000).

Palavras-chave: Literatura infantil; Família- Escola; Leitura compartilhada.

INTRODUÇÃO

A leitura deve ser iniciada desde mesmo antes do nascimento. Alguns especialistas afirmam que as mães quando grávidas devem cantar e ler para seus bebês ainda no ventre, pois contribui para o aumento do vocabulário, facilita o seu aprendizado no futuro e um desenvolvimento intelectual mais precoce.

Sendo assim, a leitura entra na vida do sujeito primeiramente através da família e posteriormente terá continuidade na escola. Por isso é fundamental a parceria entre os pais e a escola no desenvolvimento intelectual da criança. Sabemos que incentivar a leitura às crianças desde cedo é de suma importância, principalmente, nas séries iniciais. E é responsabilidade dos pais e da escola promover tal incentivo através da contação de histórias, seja os clássicos contos de fadas, lendas, histórias em quadrinhos, dentre vários outros. Kriegl afirma que: “Ensinar o prazer da leitura é também se apresentar às crianças como alguém que gosta de ler e que ganham com isso. Quem se sente bem com um livro nas mãos deve se exibir orgulhosamente.” (KRIEGL, 2002, p.10).

Portanto, tanto pais como professores devem ser elementos de ligação entre a criança e os livros. Para que no mundo faz-de-conta possam ampliar o seu potencial imaginativo, tornando-a mais criativa. Neste sentido, na leitura não deve ser levado em conta apenas o prazer de ler mas, como também promover a capacidade crítica e reflexiva para que se torne uma pessoa letrada e não só alfabetizada.

A criança deve ter contato com os livros desde cedo, mesmo antes de frequentar a escola. Mesmo não sabendo ler, deve ter a oportunidade de tocar num livro, manuseando suas páginas e observando as ilustrações, despertando assim sua curiosidade para saber do que se trata tal história.

“É indispensável deixar que toquem o livro, virem à página para ver a ilustração seguinte, sintam a textura do papel e a harmonia das letras... Vale até atijar a curiosidade e sua vontade de ver a história escrita” (KRIEGL, 2002, p. 10).

Ao ouvir histórias a criança amplia seus conhecimentos, adquirindo mais experiências em relação ao mundo em que vive.

Na teoria vemos que o incentivo à leitura é de suma importância no desenvolvimento intelectual da criança. Porém, na prática isto não acontece. Trabalhando numa escola pública, numa sala de alfabetização, pude observar que os alunos não tinham incentivos à leitura em casa. Primeiramente por causa da renda baixa dos pais (não têm condições de comprar livros) como também pela falta de consciência dos pais em relação ao incentivo da leitura.

Decidi então aplicar um projeto de leitura (Projeto Era uma vez... Leitura compartilhada) na minha sala de aula com os seguintes objetivos: Conscientizar os pais e/ou responsáveis da importância de se ler histórias para a criança principalmente na fase da alfabetização; Estimular a leitura dos pais e/ou responsáveis dos alunos; Estimular no aluno o hábito de ouvir histórias e depois recontá-las, tornando-o um contador de história.

A metodologia consistia em uma vez por semana o aluno levar um paradidático para casa como tarefa escolar. Onde alguém da família teria que ler a história para a criança e preencher uma ficha com dados referentes à leitura. Ao retornar com a tarefa, na sala de aula reservava um momento para que os alunos pudessem falar sobre a história que ouviu em casa. (alguns até recontavam a história). E no final do ano letivo o aluno e o responsável seriam premiados (com livros) pela participação ativa no projeto.

Há dois anos aplico este projeto em sala de aula. O primeiro em 2017, dos 25 alunos apenas sete participou ativamente das atividades. No ano seguinte (2018) participaram 26 alunos dos quais 15 participaram efetivamente. E foi notável a diferença do desenvolvimento na leitura e escrita desses alunos dos que não participaram por falta de colaboração dos pais/responsáveis na realização da tarefa. Os alunos que receberam incentivos dos pais apresentaram um desenvolvimento melhor; dos 26 alunos, seis terminaram o ano lendo pequenos textos com pausa e cinco lendo frases e restante lendo apenas palavras. Todos os que tiveram incentivos em casa conseguiram chegar à fase alfabética.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fase da alfabetização é fundamental importância na vida escolar da criança, é a base de toda sua trajetória intelectual, por isso se faz necessário um incentivo maior na leitura e escrita. Magda Soares conceitua a alfabetização da seguinte forma:

Um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavrinhas isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa capaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2003, p. 16).

Ao analisar a citação acima podemos perceber que ser alfabetizado não é apenas aprender a ler e escrever, mas também ter compreensão do que lê e saber expressar seus pensamentos. É através do estímulo da leitura que essa prática será possível começando desde cedo na vida da criança.

Segundo Cagliari, “a leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (2001, p. 148). Os pais devem ser exemplos

para seus filhos para que se tomem gosto pela leitura. Sabemos que os filhos geralmente imitam os pais e os têm como modelo. Quando os pais são conscientes da importância da leitura e tiram um tempinho para sentarem com seus filhos para ler algo, estão contribuindo para o desenvolvimento intelectual e afetivo tornando-os mais expressivos na forma de se comunicar, como afirma Freire na citação a seguir:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. (FREIRE, 2001, p. 15).

A criança é beneficiada quando um adulto lê para ela, pois mesmo não sendo alfabetizada, tendo o contato com um livro por intermédio de outra pessoa adquire várias aprendizagens como por exemplo: o ato de saber escutar, ter concentração, expressar seus sentimentos, interagir, interpretar e recontar a história. Como afirma Freire (1987), “Ninguém educa ninguém, como tampouco educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Por isso é tão importante essa relação entre a criança e o adulto na hora da leitura. O simples fato de um adulto tirar um tempinho para ler para uma criança contribui para aumentar o relacionamento afetivo e a criança para a gostar mais de ouvir histórias, e posteriormente recontá-las. Esta simples ação de contar história cria na criança o desejo de um dia poder pegar o livro e lê sozinho. Smith ainda afirma que:

[...] ler histórias para as crianças tem duas vantagens gerais. A primeira é que o insight de que as marcas e escritas no livro dão origem a uma história interessante pode ter um efeito altamente motivador na criança- sempre que a história for realmente interessante e a criança não for obrigada a escutá-la. A segunda vantagem de ler para crianças é que as acostuma com as peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. As crianças precisam acostumar-se com a linguagem dos livros; não é a mesma linguagem que elas ouvem quando falam ao seu redor diariamente, é irreal esperar que uma criança aprenda este estilo desconhecido ao mesmo tempo em que aprende a ler (SMITH, 1999, p.120).

Quando a criança convive num ambiente familiar onde as pessoas têm o hábito da leitura e transmite o prazer em ler, aguçará o desejo pela leitura iniciando primeiramente pelo o desejo de ouvir histórias e posteriormente terá o prazer em ler histórias.

Segundo Dinorah “formar o leitor é algo sutil e democrático” (1995, p.18). O ato de formar leitores é algo que deve se iniciar desde cedo no ambiente familiar de forma natural e contínua; já nos primeiros anos de vida a criança ter contato com livros e mesmo não o livro os pais podem contar histórias, cantarolar musiquinhas para instigar a imaginação da criança. “O estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar” (VYGOTSKY, 2000, p.58)

A família é a primeira instituição social que a criança participa e é a base para sua formação pessoal e intelectual. O meio em que a criança está inserida influencia no seu aprendizado e desenvolvimento desde o nascimento e se prolonga até a fase adulta. Sendo assim, o desempenho da criança dependerá dos estímulos recebidos no decorrer de sua vida, como afirma Vygotsky quando diz: “A criança aprende e se desenvolve com o meio em que está inserido, caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar o interesse pelos livros (VYGOTSKY, 2000, p.58)”.

É de suma importância a participação dos pais na vida escolar dos filhos, sendo agentes ativos no cotidiano educacional, contribuindo para a construção de uma educação saudável onde a criança tenha o prazer de estudar como afirma Lopes:

É importante que os pais ou responsáveis pelas crianças demonstrem interesse no que diz respeito à escola do filho, para que ele perceba que estudar é algo prazeroso e indispensável para a vida. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve se proceder da maneira constante e consciente, integrando-se ao processo educacional, participando ativamente das atividades da escola. Essa interação só tem a enriquecer e facilitando o desempenho escolar da criança. (LOPES, s/d, p.4)

Lopes ainda afirma que “indiscutivelmente, a família tem um papel predominante no aprendizado de seu filho”. Desta forma se faz necessário que haja um engajamento entre escola e família para que o processo ensino-aprendizagem ocorra com mais eficácia na vida escolar das crianças.

RESULTADOS DO PROJETO

Antes de iniciar o projeto realizei uma reunião com os pais e/ou responsáveis para falar um pouco da importância da leitura de literatura infantil para as crianças em fase de alfabetização e apresentar os objetivos do projeto e como seriam as atividades que eles iriam realizar em casa junto aos filhos. No final do ano todos que participaram ativamente das atividades de leitura receberam um livro como premiação.

Ao analisar os portfólios das atividades realizadas pude perceber que os alunos que tiveram a ajuda dos pais ou responsáveis na leitura dos livros, tiveram um melhor desempenho na aquisição da leitura e escrita. Quando a criança recebe apoio e incentivo dos pais nas atividades escolares o desempenho delas é significativo. Outro dado que me chamou atenção foi que no ano de 2017 da turma de 25 alunos apenas sete alunos/ pais participaram ativamente e no ano de 2018 dos 26 alunos foram 15 alunos/pais que também participaram. O número de participação aumentou positivamente.

Quando implantei o projeto algumas professoras da escola afirmaram que não daria certo porque os pais dos alunos daquela comunidade não auxiliam os filhos nas tarefas de casa. Mas pude constatar que é possível sim, nunca atingiremos 100% mas com o diálogo e a incentivação a realidade pode ser mudada.

No ano de 2018 consegui a adesão de uma professora da educação infantil do jardim II, ela aplicou o projeto em sua sala e este ano os alunos dela serão meus alunos, sendo assim, irei observar como será a participação dos mesmos no projeto já que no ano anterior já viam praticando a leitura compartilhada.

RESULTADOS

Atividades desenvolvidas:



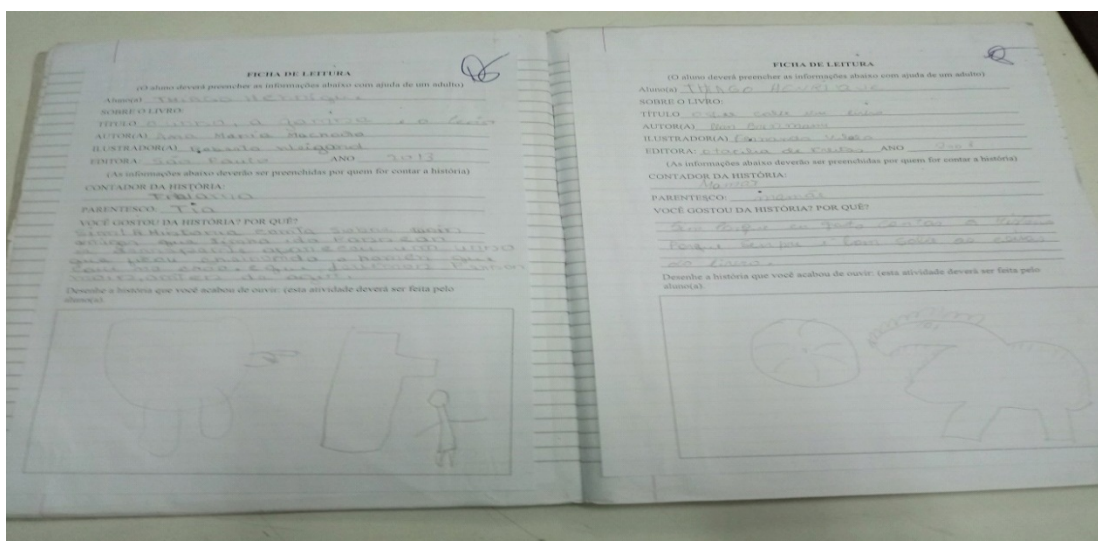
(Primeira reunião com os pais para apresentação do projeto de leitura)



(Os alunos escolhendo o paradidático que quer levar para casa)



(Premiação dos responsáveis e alunos pela participação ativa no projeto)



(Atividade realizada por um aluno)

FICHA DE LECTURA

(o aluno deverá preencher as informações abaixo com ajuda de um adulto)

Aluno(a) Parabius

TÍTULO Os Meninos do Brasil

AUTOR(A) Alcides Amorim

ILUSTRADOR(A) Alcides Amorim

EDITOR(A) Companhia Editora Nacional

ANO 2014


AS INFORMAÇÕES ABAIXO DEVERÃO SER PREENCHIDAS PORQUEM FOR CONTA A HISTÓRIA

CONTADOR DA HISTÓRIA: Parabius

PARARENTESCO: Parabius

VOCE GOSTOU DA HISTÓRIA? POR QUE?
Sim Parabius é muito divertido. Não só
de contar histórias, mas também de
contar histórias de outros países.
Alcides Amorim conta o
Brasil.

Desenhe a história que você acabou de ouvir: (esta atividade deverá ser feita pelo aluno(a)).



Relato de alguns pais sobre o projeto de leitura:

ESCOLA MUNICIPAL ALMIRANTE BARROSO

NOME: Jose Darwin Romão da Silva

FILHO(A) Thayla Romão de Sousa

Durante o ano de 2018 realizamos o projeto de leitura: Leitura compartilhada. De acordo com a vivência que você teve com seu filho(a) durante a realização das atividades de leitura, descreva como foi este projeto para você.

Foi um projeto muito bom e foi muito bom mesclar com minha filha agente se divertiu muito.

ESCOLA MUNICIPAL ALMIRANTE BARROSO

NOME: Carminha Correia de Oliveira

FILHO(A) Jefferson Hugo de Oliveira

Durante o ano de 2018 realizamos o projeto de leitura: Leitura compartilhada. De acordo com a vivência que você teve com seu filho(a) durante a realização das atividades de leitura, descreva como foi este projeto para você.

Para mim foi bom e muito importante. Foi aquela conexão com meu filho por ser ele, esse momento de leitura que eu tinha esquecido nos momentos de leitura. Sempre pensando o melhor do meu filho. E com ajuda a leitura traz benefícios para a vida de cada um. Então com meu filho lendo com mim e depois ainda sabendo sua opinião. Então acho que ele ficou entendendo da qual leitura também agradeço.

CONCLUSÃO

Só através de uma boa educação podemos formar o ser humano dando-lhe oportunidade de pensar, refletir, criticar e criar. Sendo capaz de construir e trocar conhecimentos para seu crescimento intelectual. Mas para tal formação é necessário que a leitura esteja presente no dia a dia do indivíduo.

De acordo com pesquisas sabemos que o Brasil tem um grande déficit na leitura. Crianças saem do ensino fundamental com dificuldades na leitura e interpretação de texto. Tudo pelo fato da leitura não ser estimulada nas séries iniciais.

Quando se trata de rede pública a situação piora. Percebi isto na minha sala de aula, onde meus alunos são oriundos de uma comunidade de baixa renda, e que os pais não possuem escolaridade suficiente para lhes dar assistência intelectual.

A falta de conscientização por parte dos pais em relação à importância de se ler para o filho e de participar da atividade escolar quando vai para casa; também contribui para o fracasso da aquisição da leitura.

Sabemos que a família é o primeiro ambiente onde a criança deve receber o incentivo da leitura e posteriormente é na escola que esse processo terá continuidade. Mas na realidade isto não ocorre; então como educadores nos restam buscarmos soluções para amenizar tal problema.

Não é tarefa fácil convencer os pais a querer participar da vida escolar dos filhos, porém não é impossível, pois com a experiência que tive nestes dois anos percebi um avanço na realização do projeto (Era uma vez... Leitura compartilhada) No primeiro ano tive a participação ativa de sete pais/ responsável e no ano seguinte dobrou a participação, foram 15 pais/responsável. Fiquei satisfeita com o resultado e continuarei colocando em prática nos próximos anos.

“A VIUVINHA” EM CORDEL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PALMEIRA, Roseana
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE)
roose1855@gmail.com

WANDERLEY, Naelza Araújo
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE)
naelzanobregaa@gmail.com

RESUMO

A formação de leitores assíduos deve ser pensada como mecanismo de promoção do letramento literário e de incentivo à leitura para além dos pilares da instituição escolar. Nesse sentido, apresentamos alguns resultados de uma proposta metodológica com o romance *A Viuvinha*, de José de Alencar, versada em cordel, executada em uma turma de 9º ano, com intuito de observar a recepção da leitura dessa obra literária à luz da proposta de sequência didática básica de Cosson (2006), associada a atividades práticas como coleta de amostras e informações necessárias, para as nossas ponderações, sobre o perfil do leitor nesse nível de escolaridade. Nossa atuação teve característica etnográfica, uma vez que exige uma efetiva participação do pesquisador e cuja ênfase deve estar no processo educacional e não simplesmente no resultado final da pesquisa.(OLIVEIRA, 2007). As discussões reflexivas foram fundamentadas na teoria da Estética da Recepção, cujo principal representante é Hans Robert Jauss; nas abordagens de autores/pesquisadores como Abreu (2004), Marinho e Pinheiro (2012), Aguiar e Bordini (1988), Petit (2009), dentre outros. Os resultados desta experiência demonstraram que, mesmo fazendo uso de práticas corriqueiras, mas com um novo olhar para estas, dando-lhes um tom de ludicidade, foi possível favorecer um momento de diálogo e interação, resultando na positiva recepção das versões da referida obra. Percebemos que as estratégias adotadas, favoreceram o contato direto com o texto literário, de maneira suave e participativa, através do posicionamento crítico de cada colaborador, confirmando a ideia de humanização da literatura referendada por Candido (1995).

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Cordel. Proposta metodológica.

INTRODUÇÃO

O desafio de formar o aluno enquanto sujeito leitor, que corresponda aos moldes e exigências da sociedade atual, tem deixado inquietos muitos agentes envolvidos e

comprometidos com o sistema de ensino. Desinteresse por parte do aluno, recursos materiais insuficientes na escola, métodos de ensino inadequados, condições econômicas precárias, relações interpessoais na escola e na família, desvalorização profissional e muitas outras contendas semelhantes, são fatores atribuídos a esse desafio. Contudo, dificuldades provocadas por questões de desestímulos nas áreas internas ou externas do ambiente escolar não podem se tornar motivos para acomodação, ou seja, mesmo sabendo das dificuldades, a postura do profissional deve, ou pelo menos deveria, ser mantida de acordo com os princípios da sua função, a fim de que o agravamento dos índices negativos referentes à qualidade dos leitores não aconteça.

Dentre os fatores supracitados, acreditamos que o mais preocupante gira em torno dos métodos e estratégias utilizadas no processo de formação do leitor, as quais aparentemente já não apresentam o efeito esperado. Nesse sentido, é interessante pensar sobre o tipo de leitura que os alunos estão tendo acesso e se isso se faz por escolha ou imposição, pois o que temos percebido comumente é a leitura sendo tratada como *obrigação* ao cumprimento de um currículo pré-elaborado, muitas vezes, descontextualizado e distante do interesse do aluno. E isso se agrava ainda mais quando refletimos sobre a leitura literária na escola, que não deve ser “privilegio” de alguns níveis de escolarização, mas inserida na sala de aula desde os primeiros anos escolares, ou seja, já na Educação Infantil, para que a leitura se torne parte da vida do sujeito.

O que vislumbramos é um ensino de formação leitora sob a perspectiva da reflexão em torno da natureza ficcional, poética e artística da literatura, rompendo com a ideia de reprodução e fragmentação das obras, muito comum nos livros didáticos, e desvinculado de metodologias e pragmatismos a serem seguidos. Para tanto, a literatura deve ser reconhecida como educativa por natureza, uma vez que porta valores, crenças, pontos de vista que podem enriquecer a vida daqueles que a leem, pois consegue retratar e recriar questões humanas universais, por meio de uma linguagem esteticamente trabalhada e transgressora da rotina cotidiana.

É triste observar que as obras consideradas parte do cânone, por exemplo, são cada vez menos percebidas nas mãos de alunos, sobretudo, do Ensino Fundamental, quando se entende que esse seria o momento adequado de se trabalhar algumas habilidades importantes de inferência, análise e síntese, percepção de informações implícitas e da relação entre os textos e os seus mecanismos de construção e organização. Tais habilidades facilitariam o desenvolvimento e a compreensão de eixos estruturadores da Área de Códigos e suas Tecnologias, exigências inerentes ao processo de aprendizagem.

Esse distanciamento entre a obra literária e os alunos no Ensino Fundamental, nos leva a pensar sobre algumas questões: Por que e para quê ler José de Alencar, Fernando Pessoa, Cervantes, Camões em turmas de 7º ao 9º ano? Os alunos entenderiam? A princípio, dizemos que a literatura é para todos e que não há tempo determinado para ter contato com elas, pois as obras não são sacras, nem privilégio de alguns. Entendemos que a sacralização da literatura resulta na exclusão do leitor do universo letrado e na destruição da riqueza do texto literário, que acreditamos ser um dos melhores caminhos para a promoção do letramento. Assim, a obra literária não deve se tornar inatingível, mas acessível a qualquer pessoa.

É importante dizer que defendemos a leitura literária pautada na diversidade dos seus gêneros e estilos, ou seja, no equilíbrio do conhecido e do desconhecido, do simples e do complexo, de modo que possibilite a associação do aluno ao seu próprio universo, possibilitando uma atividade de prazer e conhecimentos singulares, conforme afirma Cosson (2006, p.36). E a escola se faz o ambiente adequado para promover essa possibilidade de aproximação de uma linguagem menos usual (literária) da linguagem comum dos alunos, numa ideia de construção/reconstrução de sentidos.

Nesse artigo descrevemos e refletimos sobre uma intervenção didática realizada, com intuito de observar a recepção da leitura de uma obra literária considerada pela crítica como canônica e duas versões da mesma narrativa versada em cordel, em uma turma de 9º ano de uma escola de Alagoa Grande PB. A aplicação da proposta teve início no mês de abril e foi encerrada no mês de maio de 2017, com o quantitativo de 27 colaboradores, cuja idade variava entre 14 e 20 anos, oriundos das zonas rural e urbana.

O baixo nível de leitura de grande parte dos alunos do Ensino Fundamental desta escola foi um dos principais motivos para a escolha da turma, uma vez que não compreendíamos a razão de os alunos concluírem mais uma etapa escolar, apresentando grandes dificuldades para ler um texto e se posicionar diante dessa leitura. Além disso, perceber que o texto literário era tão pouco utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, salvo os fragmentos dos textos contidos no livro didático, causava grande estranheza, visto que, nessa fase escolar, o aluno já deveria ter domínio das habilidades de leitura, como também uma certa bagagem de leituras literárias, tendo em vista que as orientações preconizadas pelos PCNs, desde 1998, discorrem que é também dever da escola, “além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação.”(BRASIL, 1998, p. 71). E isso parecia estar um pouco distante da realidade de alunos do 9º ano, turma alvo de nossa pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Observar a recepção do romance “A Viuvinha”, de José de Alencar e dos folhetos de cordel Os martírios de Jorge e Carolina do poeta Manoel Pereira Sobrinho e Jorge e Carolina, de Rouxinol do Rinaré, em uma turma de 9º ano de uma escola de Alagoa Grande PB.

1.1.2 Objetivos específicos

Observar o planejamento e a mediação das aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano;

Promover uma experiência de leitura utilizando o romance “A Viuvinha” e dois folhetos de cordel do romance supracitado;

Caracterizar a relação texto leitor a partir dos estudos sobre a estética da recepção.

METODOLOGIA

Para Boente e Braga (2004, p. 25) “A metodologia ou os procedimentos metodológicos são os passos descritos um a um de como o pesquisador pretende desenvolver sua pesquisa.” Assim, para a realização deste trabalho, inicialmente, realizaremos uma pesquisa exploratória das aulas de uma turma de 9º ano de uma escola do município de Alagoa Grande – PB, cujas motivações partiram da pesquisa-ação, a fim de buscar informações gerais em torno dos instrumentos mais utilizados, no processo de formação leitora. Dessa maneira, visitar a escola será ação imprescindível para coletar amostras e informações necessárias, as quais nos serão fornecidas a partir de questionários escritos, no qual os partícipes (professor e alunos da turma objeto da pesquisa) ficarão livres para responder e expor suas impressões particulares em torno das aulas de Língua Portuguesa e sua mediação. Nesse sentido, nossa atuação terá característica etnográfica, que como descreve Oliveira (2007, p. 73-74), “a pesquisa etnográfica exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais, cuja ênfase deve ser no processo educacional e não simplesmente no resultado final da pesquisa”. Assim, pretendemos aplicar uma vivência de leitura seguindo a sequência básica proposta por Cosson (2012), em um período de 10 aulas, divididas em:

Observação do planejamento e da mediação das aulas de Língua Portuguesa, na qual serão aplicados questionários entre os envolvidos nesse processo (professor/alunos) em torno do hábito e importância da leitura para a vida do indivíduo.

07 aulas de intervenção para vivenciar uma experiência de leitura, do romance “*A viuvinha*” de José de Alencar e dos folhetos de cordel “*Os martírios de Jorge e Carolina*” adaptado pelo poeta Manoel Pereira Sobrinho e “*Jorge e Carolina uma linda história de amor*”, adaptado por Rouxinol do Rinaré, a qual seguirá a sequência básica, sugerida por Rildo Cosson (2012), formada por quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação

O USO DA LITERATURA DE CORDEL NAS AULAS DE LEITURA.

O ato de ler não está caracterizado como uma ação passiva, mas um ato de construção/reconstrução de sentidos. Nessa perspectiva, a leitura é vista como “uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”. (BRASIL, 1998, p. 70), o que nos leva a entender que se trata de uma ação de pensar. A leitura é uma prática que torna o sujeito capaz de transformar as relações sociais, sendo, inclusive, direito de todos. Sobre isso, Antonio Candido (1995, p.243-244) considera também como um direito humano os bens que garantem a integridade espiritual, como o direito à arte e à literatura, “ela é fator indispensável de humanização [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

A finalidade do texto literário, no cenário de algumas escolas, tem sido quase sempre o estudo das estruturas gramaticais e/ou como meio de punir o aluno por alguma desobediência às regras da instituição, sobretudo no Ensino Fundamental, o que aponta para uma prática cada vez mais distante dos contextos de recepção e produção dos educandos. O resultado disso converge para a formação de um sujeito incapaz de reconhecer os sentidos de um texto e suas relações entre outros textos e o próprio repertório do indivíduo enquanto leitor, principalmente, quando o aluno recebe como proposta a leitura de uma obra clássica da literatura estabelecida por uma elite letrada da sociedade, em que o padrão formal da língua se destaca.

Faz-se relevante introduzir o sujeito em um mundo onde ele possa construir diálogos e interagir com o que lhe é proposto para leitura, afastando os equívocos em relação ao uso do texto literário. É importante, também, observar as transformações em torno da construção literária e sua popularização ao longo do tempo, associadas às mudanças socioculturais até

chegar ao leitor. Nesse momento, destacamos a relevância da literatura popular como possível propagadora da leitura e da formação de leitores. E muitos pesquisadores, nos últimos anos, têm dedicado atenção especial às produções populares oriundas de pessoas simples, através da oralidade, que vivem num espaço em que as letras eram privilégio de poucos.

O Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tem desenvolvido projetos e pesquisas voltados à reflexão do ensino de leitura e literatura nos espaços da sala de aula. Nesse contexto, várias dissertações tematizam o cordel como instrumento de motivação e dinâmica nas aulas de leitura, como também a valorização desse gênero literário como patrimônio cultural.

A dissertação *Romance (re)contado em prosa e verso: diálogos Entre o clássico e a literatura de Cordel na sala de aula*, dentre outras por exemplo, defendida em 2013, por Adriana Martins Cavalcante, foi de grande importância para a construção de nossas discussões por está em consonância com as intenções dessa pesquisa, uma vez que a autora traz a tona um estudo dialógico com a obra clássica – *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães – versada em cordel pelos poetas Francisco das Chagas Batista e Varneck Nascimento.

Citamos, ainda, a produção dissertativa de Alyere Silva Farias (2010), intitulada *Encontro com Lalino e Cancão: Estranhamentos e Presenças na vivência do texto literário na sala de aula*, que evidencia o uso de cordel nos espaços escolares, através de uma experiência reflexiva de leitura com os folhetos sob a ótica recepcional.

Essas e outras pesquisas do programa supracitado são iniciativas que valorizam e procuram destacar a qualidade das produções populares, e, através de diversas reflexões acadêmicas voltadas ao seu uso como fonte e contribuição ao ensino, tentam colocar em pé de igualdade com o que é considerado canônico na literatura. Evidenciamos, entretanto, que estas iniciativas não se findam aí, mas chegam de modo a provocar relações com outras vertentes da Literatura.

No cenário da literatura popular, destacamos a Literatura de Cordel que, embora se tenha tentado construir uma definição para ela, não há um consenso entre críticos e estudiosos diante de sua complexidade composicional, pois não se iguala a nenhuma outra forma de produção, salvo a concordância entre muitos estudiosos em torno de sua origem que, segundo Márcia Abreu (1999), advém de heranças europeias, mas que se desenvolveu com características próprias, tornando-se uma produção de caráter nordestino. Essa singularidade pode ser percebida entrelaçada em algumas obras eruditas, a fim de chegar ao povo em uma linguagem acessível como fonte de informação ou distração. Os livros enviados ao Brasil por

Portugal, no período colonial, por exemplo, eram em sua maioria editados sob a forma de Literatura de Cordel (ABREU, 1999, p.26). É pertinente lembrar que, durante muito tempo, uma obra erudita dificilmente chegava à maioria de leitores de classe trabalhadora.

Elegemos, então, a literatura de cordel como instrumento propício a ser utilizado nas aulas de leitura no Ensino Fundamental, sobretudo em uma turma de nono ano, de uma escola de Alagoa Grande, por considerar as condições de produção dos textos, ou seja, por trazer em si características singulares em sua forma de expressão, estrutura, temas abordados, enfim, por compreendê-la como meio de fomentar a interação e o diálogo com o texto, aspectos relevantes do ato de ler. Além disso, o texto literário precisa estar mais presente nos espaços da sala de aula, pois nele encontramos uma fonte de produção e apreensão de conhecimento que pode fazer brotar da imaginação do sujeito construções de hipóteses explicativas de fatos que circundam o indivíduo.

Pensamos que, ao utilizar o cordel, o docente estaria fazendo uma tentativa de aproximar o currículo e a realidade escolar, colocando um pouco mais de sabor a busca de conhecimentos através da leitura, uma vez que o aluno poderia se sentir dentro do mesmo contexto dessa produção literária. Mais que isso, o conhecimento já adquirido pelo discente estaria sendo respeitado, à medida que este percebesse marcas do seu cotidiano descrito no cordel, seja através da linguagem, seja através das histórias contadas. Isto porque, por ser considerada uma das mais legítimas representações da cultura popular nacional, a literatura de cordel apresenta características nordestinas ao tratar de temas e assuntos diversificados relacionados à política, educação, história, problemas sociais, dentre outros, tornando-se uma potencial fonte de informação, comunicação e expressão da cultura de um povo.

Tudo isso está em consonância com o que Bordini e Aguiar (1988), em *Literatura a formação do leitor*, abordam sobre o horizonte de expectativa do leitor. As autoras explicam que, para o sujeito,

Esse horizonte é o mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo que já conhece e aceita. (...) Quanto mais ele corrobora as normas circundantes na sociedade do leitor, menos causa estranheza e se torna também imperceptível, o que mantém o horizonte inalterado. (p. 87).

Entendemos, assim, que o saber social do indivíduo é acionado e confrontado com o lido, resultando numa tomada de opinião acerca da obra e se construindo aquilo que Iser chama de interação que se mantém entre leitor e texto.

Nesse ato, lembramos que a linguagem utilizada no processo de adaptação da obra entra como aspecto de grande relevância para compreensão e diálogo entre leitor/texto, uma vez que ela se configura na prática social como forma de expressão e essa relação se realiza através da cultura de um povo. (MARCUSCHI apud XAVIER, 2005, p. 132). E é exatamente por essa via que o leitor se reconhece muitas vezes na obra, se sente mais à vontade em contato com a mesma, pois se identifica, principalmente, através da linguagem peculiar, simples empregada nos versos.

Não queremos dizer, entretanto, que o docente deve abandonar ou desconsiderar os textos trazidos pelo livro didático ou outros selecionados pelas coordenações pedagógicas da escola ou do município, ou pelo próprio docente, mas evidenciar a relevância de se propor um trabalho com a literatura de cordel, pois além do que já foi exposto, ela segue um padrão singular em sua estrutura para narrar fatos e histórias criados por pessoas modestas, mas de uma riqueza inconfundível, capaz de impressionar, divertir e informar o leitor/ouvinte, através de uma linguagem que aproxima, uma vez que a produção cordelista atua como uma obra *aparentemente simples* que proporciona a compreensão do leitor com mais leveza.

Alguns pesquisadores já abordam em seus estudos o valor da utilização do cordel como instrumento para o ensino de leitura, como ponto de partida para o aluno vivenciar a busca de novas experiências leitoras. As considerações de Marinho e Pinheiro (2012), por exemplo, na obra *O cordel no cotidiano escolar*, apontam para a ideia de fomentar a formação de leitores através de “propostas de abordagens que podem e devem ser adaptadas às mais diversas situações e níveis de ensino”. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.13). Acreditamos que, lançando mão deste gênero na sala de aula, além de favorecer saberes culturais e intelectuais, o docente estará oportunizando seu aluno a valorizar a cultura local, como também despertando para o prazer da leitura, o que resultará em um sujeito efetivamente leitor que saiba se posicionar na sociedade.

Considerando, pois, que a aquisição do saber se efetiva por um processo, se faz necessário que o aluno adquira certos conhecimentos em torno de alguns conceitos, como de cultura, identidade, dentre outros, para que, ao cursar o Ensino Médio, não sinta tanto os impactos das exigências desse nível de ensino, dentre as quais citamos a necessidade de ler com fluência e criticidade, fator que provoca grandes discussões entre professores que comumente se deparam com alunos apresentando grandes problemas nesta área.

Evidentemente, as pretensões desta pesquisa necessitam de um amadurecimento para serem efetivadas, pois consideramos um passo ousado a ser dado e que nem toda a comunidade escolar deve acatar uma proposta que evidencie algo que fuja aos padrões normalmente aceitos e *consagrados* pelo currículo vigente. Contudo, por acreditar que o atual cenário em torno da aquisição da leitura pode ser transformado, pretendemos colocar em destaque a literatura do cordel como ponto de partida nesse processo e, assim, contribuir na formação de um leitor no Ensino Fundamental capaz de atuar na sociedade com posturas diferenciadas e convictas. É nesse sentido que defendemos a importância de inserir o texto literário com maior ênfase na sala de aula, pois a literatura como expressão humana, por proporcionar a liberdade de pensar, conduz à reflexão sobre cada um na sociedade, sobretudo, quando dialogada com outras formas artísticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O cordel para além da leitura: relatando a proposta metodológica

A leitura possibilita liberdade para indivíduo atuar com mais autonomia na sociedade, pois é por ela que o sujeito pode se tornar capaz de questionar o que lhe é exigido enquanto ser social e fazer valer a sua cidadania. É nesse momento, que destacamos a importância de evidenciar a inserção do texto literário nas salas de aulas do Ensino Fundamental, a fim de despertar maior interesse na prática de leitura. Nesse contexto, a literatura popular é portadora de elementos capazes de aproximar texto/leitor proporcionando prazer e conhecimento ao mesmo tempo.

Ao conduzir o sujeito aprendiz a um mundo em que ele se encontre, ou se identifique, seja através da linguagem ou através de temas que lhe chamem a atenção, estaremos contribuindo tanto na aprendizagem, quanto no reconhecimento e valorização da cultura em que o indivíduo esteja inserido. Sendo assim, a literatura de cordel é uma oportunidade para se construir a maturidade leitora, uma vez que abarca diversos temas, provocando reflexões críticas de fatos do cotidiano e prazer nas histórias de amor e aventura, pois sua leitura não acontece de maneira isolada, solitária, mas através da interação com o lido e da relação com o conhecimento de mundo. Dessa maneira, pensamos em oferecer aos alunos a possibilidade de mudança no que diz respeito a sua interação com o texto, dando-lhe novos significados sob a perspectiva da humanização, como sugere Antonio Candido (1995).

Desenvolvemos uma experiência de leitura em uma turma de 9º ano ao longo de seis encontros, correspondentes à 12 horas-aulas, com base na sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2006), com o intuito de favorecer maior aproximação com o texto literário pertencente ao cânone e a literatura popular. No primeiro encontro, após as formalidades necessárias de execução da proposta, começamos com a leitura da versão de *A viúvinha* escrita por José de Alencar. Foram distribuídas cópias aos alunos e iniciada a leitura com a participação da turma do primeiro capítulo, ou seja, a professora-pesquisadora iniciou a leitura e os alunos continuavam ao término de cada parágrafo. Essa estratégia foi pensada para ajudar a turma a criar intimidade com a narrativa e com a linguagem empregada nessa versão, como também respaldadas nas orientações dos PCNs sobre as possibilidades que esse tipo de leitura pode trazer para os alunos, como

o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos. A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, 1998, p.47)

Além disso, pensamos na relação estreita que deve ser estabelecida entre obra e leitor através das formas de ler, respeitando pontuação, entonação, ritmo, de modo a favorecer emoção e exercício da imaginação a partir de cada situação narrada. Após a leitura em voz alta do primeiro capítulo, foi feita uma breve discussão pontuando a linguagem empregada relacionada ao contexto da produção da obra, entre outros aspectos. A turma, então, continuou a leitura com bastante concentração. Cientes de que a leitura do livro não fosse concluída no primeiro encontro, orientamos que a turma levasse o exemplar para casa e, assim, terminarem a leitura.

No segundo encontro, provocamos o debate sobre a história lida. Como fio condutor da discussão, perguntamos se todos conseguiram terminar a leitura e a maioria respondeu afirmativamente, alguns, porém, foram sinceros e disseram que não. Consideramos as respostas dos alunos bastante fiéis quando disseram que não terminaram a leitura, principalmente, quando alguns fizeram referência ao auxílio que prestam em casa. Para alguns estudiosos, essa realidade torna-se um fator que interfere no desempenho escolar do aluno quando este tem que abdicar dos compromissos escolares para ajudar a família de alguma forma. A maioria dos alunos que terminou a leitura do livro afirmou que “*a história era boa, ótima, que parecia com histórias reais, mas tinham muitas palavras difíceis que não usavam*

no dia a dia”. Para essa observação dos alunos, explicamos em linhas gerais que isso se devia às características e particularidades do contexto em que a obra fora produzida, ou seja, o momento histórico que se vivia no Brasil, dentre outros aspectos da construção literária da época.

O importante a se destacar é que a história atraiu a atenção dos que a leram até o fim, como também despertou interesse naqueles que não concluíram a leitura, ou até mesmo aqueles que resistiram ler o livro. Compreendemos, nesse sentido, que a leitura também é contagiante quando discutida com outros leitores, pois desperta a vontade de participação ativa dos diálogos em torno dela. O olhar de quem não conseguiu terminar a leitura direcionada a quem estava discutindo e narrando o que leu, expressava interesse e curiosidade em saber o resto da história e isso é bastante interessante porque nessa ação também existe um jeito diferente de se ler.

Para fechar esse momento, aplicamos uma atividade escrita para reforçar o poder de síntese e atribuição de características aos personagens a partir das informações oferecidas pela obra lida. Tal atividade foi realizada em duplas de alunos e consistia em construir um quadro de contrastes dos protagonistas da história, Jorge e de Carolina. Em outras palavras, a ideia era observar se os alunos conseguiam, a partir da leitura realizada, traçar o perfil dos personagens através de suas atitudes no decorrer da trama. Além disso, queríamos verificar a postura crítica dos alunos sobre o comportamento dos personagens, ou seja, como cada um se posicionava e compreendia os protagonistas a partir de suas condutas (“certas” e “erradas”) no desenvolver da trama.

Para tanto, a turma precisava ser provocada, questionada e auxiliada a tecer suas impressões em relação aos personagens, ou seja, era preciso instigá-la a lembrar da história lida. Então, a conduzimos a uma tempestade mental, através de alguns questionamentos orais como: Como era Jorge? De onde veio o dinheiro que ele gastava? Onde e como Jorge e Carolina se conheceram? Esse momento foi bastante caloroso, pois, por vezes, os alunos associavam a postura dos personagens aos hábitos atuais de alguns jovens. Sobre a primeira pergunta acima, que se referia ao perfil de Jorge, alguns alunos responderam: *Aline: Era safado, farrista, gostava de beber; Tina: Não queria saber muito das coisas; Ana: Gastava o dinheiro no jogo e com mulher; José: Vivia na bagaceira.*

Diante dessas falas, percebemos que a leitura foi bem compreendida a partir da transposição das atitudes do protagonista ao universo do aluno, uma vez que este utiliza de expressões do seu cotidiano para descrever o perfil e a conduta de Jorge em um contexto totalmente diferente. Isso fica mais evidente, quando perguntamos de onde vinha o dinheiro

que Jorge gastava e uma aluna dizia: *Do pai dele que trabalhou trinta anos e juntou real por real*. Observamos que a aluna usou a moeda vigente do atual sistema monetário (o real), para associar à fortuna que Jorge recebera do pai e que na época a moeda era denominada *reis*. Constatamos, assim, que a recepção se deu de uma maneira dialógica com o conhecimento de mundo da aluna. Michèle Petit (2009, p.26) considera a leitura como ato de liberdade no acolhimento do livro, para autora “os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. Evidentemente, existam limites para toda interpretação, pois esta não deve ultrapassar as fronteiras do texto, como mencionado em momentos anteriores desta discussão.

Após esse momento de discussão, os alunos iniciaram o registro da atividade acima descrita e, ao término, solicitamos que as duplas socializassem o que anotaram sobre os personagens.

Depois disso, compilamos as respostas construindo coletivamente um novo quadro de contrastes. Notamos a ocorrência de alguns descuidos em algumas respostas, mas não deixamos de anotá-las, pois serviram para discussão sobre as informações coerentes, ou não, oferecidas pelo texto. Dessa maneira, iniciamos uma discussão acerca das “coisas erradas” cometidas por Carolina e Jorge, a fim de verificar o senso crítico da turma a respeito das atitudes dos protagonistas, como também observar o grau de atenção do leitor no ato da leitura e na interpretação da obra lida. Perguntamos, então, por que foi citado que casar com Jorge era algo errado. Uma das duplas se pronunciou dizendo que era “*porque ela era muito nova, que ela devia esperar ficar de maior*”. Compreendemos que, talvez, esse conceito faça parte dos princípios ensinados em casa, pela família, ou até mesmo pelo fato de, na atualidade, os alunos se depararem com o precoce envolvimento de alguém próximo, sugerindo a discordância do casamento de meninas muito jovens, pois outros alunos interferiram dizendo “*tem que ter uma casa e um emprego, senão vão morrer de fome*”. Essa visão do aluno pressupõe uma certa criticidade e a necessidade de planejamento em relação ao casamento dos dias atuais.

Constatamos que, nesse sentido, a leitura possibilitou o sujeito a dar alguns passos na direção de se tornar um “leitor maduro”, conceito citado por Lajolo (1985), dada a sua “compreensão das gentes e da vida”. É claro que para ser, de fato, um “leitor maduro”, um considerável percurso ainda precisará ser trilhado, mas consideramos um avanço importante ao notar a recepção dos alunos, o interesse e a interação com a obra lida e, acima de tudo, a espontaneidade que cada um manifestava o seu ponto de vista sobre o lido. Tudo isso aponta

para um certo despertar para a importância da leitura, numa percepção de valor à obra literária. A maneira como aconteceram as discussões sobre a obra evidencia a inegável recepção dos alunos ao texto, pois o enredo os envolveu ao ponto de relacionar aquela história a fatos semelhantes da realidade dos alunos. A respeito disso, entendemos que novos significados foram construídos a partir da interação entre leitor e texto, resultando na “atualização do texto literário por parte do leitor que o recebe”. Jauss (1994).

No quarto encontro, iniciamos uma conversa para sondar se a turma tinha conhecimento de outros autores que tinham escrito histórias como a que eles tinham acabado de ler. Depois, fizemos a exibição de alguns slides com dados sucintos do poeta Manuel Pereira Sobrinho e do folheto por ele escrito *Os martírios de Jorge e Carolina*²⁹. Por fim, distribuímos as cópias do folheto e solicitamos que os alunos comesçassem a leitura. Ao percebermos que os alunos já haviam lido alguns trechos, pedimos uma pausa para discutirmos um pouco sobre o texto e, em seguida, a professora deu continuidade à leitura em voz alta, para que os discentes percebessem ritmo, entonação, etc. Pensando nessa prática, o Professor Hélder Pinheiro (2007, p.34) adverte que:

A leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra. Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto não é tarefa ligeira. É preciso de ler e reler o poema, valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema.

Talvez por isso alguns alunos diziam: *Continue, professora, com a senhora lendo a agente entende mais*. No entanto, pensamos que eles precisavam também se habituar a ler os cordéis pondo um pouco mais de performance nesse ato. Então, aproveitando o entusiasmo nessa atividade, propomos que a leitura fosse retomada por meio de um teatro de leitura³⁰, para a qual solicitamos três voluntários e explicamos que estes deveriam se posicionar na frente da turma e cada um leria uma estrofe do folheto, dando um passo a frente dos demais, utilizando de gestos pertinentes ou sugeridos pela estrofe lida, ou seja, “performatizando” a estrofe, ou pelo menos tentando colocar um pouco de representação e dinamismo na leitura.

²⁹Utilizamos cópias do cordel em PDF impressa do site da Fundação Casa Rui Barbosa, devido à dificuldade de encontrarmos os exemplares.

³⁰Souza (2010) propõe o teatro de leitura como uma atividade lúdica, na qual são utilizadas expressões performáticas como vozes, expressão facial, corporal, interpretação no ato da leitura do texto. É uma estratégia dinâmica para o ensino da leitura literária.

Para a nossa surpresa, quatro alunos se dispuseram a realizar a atividade proposta e, apesar de tímidos e envergonhados, executaram a tarefa respeitando as próprias limitações performáticas. Certamente, atividades como essa tornaria as aulas mais prazerosas e divertidas, como também, talvez, contribuiria para a transformação daquele aluno acanhado em um sujeito mais desenvolvido socialmente, pois seria uma oportunidade de vencer certos limites como receio de apresentação em público, por exemplo.

Perguntamos aos quatro alunos o que sentiram ao realizar esta atividade. A resposta comum foi que ficaram com vergonha. Entretanto, o fato desses alunos decidirem ficar diante da turma, para realizar uma atividade assim, sugere interesse, receptividade à obra e vontade de evoluir, não só intelectualmente, mas também enquanto sujeito social, pois se acharam capazes de vencer algumas dificuldades próprias do processo de aprendizagem na escola e na vida, como a timidez. A turma, por sua vez, prestava atenção na atividade desenvolvida pelos quatro alunos, principalmente, no modo como liam o poema. Alguns até corrigiam algumas palavras lidas “erradas”, outros riam e outros diziam *deixa ele ler*, como se fosse pedindo para não atrapalhar. Tais posturas confirmam o interesse e a recepção da proposta executada.

Ao término da leitura deste folheto, abrimos espaço para cada um falar sobre as impressões deixadas pela leitura e se perceberam semelhanças com o texto anteriormente trabalhado. A participação nas respostas foi bastante calorosa e a ênfase foi dada ao tipo de linguagem empregada pelo poeta e a estrutura do texto, uma vez que a aluna Alinedisse: *Esse é uma poesia, né Professora?* Tal pergunta impulsionou ainda mais a discussão, no sentido de conduzi-los a perceberem as particularidades da estrutura dos dois textos até aqui trabalhados, o de Alencar, escrito em prosa e o de Pereira Sobrinho, escrito em versos.

Ainda com o intuito de tornar a atividade mais dinâmica, propomos a construção de “uma colcha de retalhos” com palavras retiradas do folheto. Assim, distribuímos papéis coloridos entre os alunos para que as palavras que causaram estranhamento fossem ali escritas. Em seguida, cada um leu algumas das palavras destacadas e afixou no quadro o papel formando, assim, a colcha, conforme imagem abaixo.

Da mesma forma como na versão primeira, esclarecemos que o uso desses vocábulos correspondia às particularidades da época e outros fatores do contexto da escrita. Todavia, o que precisa ser evidenciado nessa atividade não é necessariamente o trabalho com o vocabulário do texto, mas conduzir os alunos a perceberem que a composição literária, passada pelas mãos do poeta, neste caso, significa diligência, cuidado e muita dedicação, não é a toa que as palavras são meticulosamente selecionadas, no processo de transformação da

prosa para o verso, como já citamos, de modo que siga às regras estabelecidas de composição dos folhetos, como afirma Márcia Abreu (2004).

Para exemplificarmos o sentido dessa atividade, solicitamos que os alunos citassem algumas palavras que destacaram do texto e pensassem no seu significado, ou verificassem em dicionários disponibilizados na sala. Uma aluna citou: *boêmio*, outra disse: *quinhão*, *catedral*. Então, pedimos que lessem a estrofe do folheto que continha essas palavras e a trocassem por aquela de mesmo significado que encontraram no dicionário. Feita essa transposição, nem foi preciso perguntar o que achavam dessa *troca*, pois as próprias alunas disseram: *Aline: Não, nem combina; Tina: Fica diferente; Aline: Fica melhor como tá.*

Com essas percepções, se confirma a relação amistosa de diálogo entre texto e leitor, uma vez que ficou perceptível, nesta atividade, a compreensão do leitor sobre a necessidade de que, muitas vezes, é preciso *brincar* com o texto e encontrar significados, formulando, reformulando hipóteses sobre o lido e não apenas recebendo o texto sem contestações (KLEIMAN, 1992). Ressaltamos aqui a relevância de uma ação pedagógica contínua em relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula, pois ele, aliado ao empenho e às contribuições docente, favorece resultados exitosos de leitura por parte do aluno leitor.

Após esse momento de discussão e elucidação, apresentamos a versão *Jorge e Carolina*, escrita pelo poeta cearense Rouxinol do Rinaré (2015). A leitura foi feita silenciosamente e bem recepcionada pelos alunos. Passada mais da metade das páginas do folheto, interrompemos a leitura para discussão comparativa de cada versão da escrita pelos poetas, alertando para o período em cada uma foi produzida e suas especificidades. Perguntamos qual foi a versão que mais gostaram de ler, a de José de Alencar ou essa (o cordel) e a resposta unânime foi *essa*. Quando perguntados por que, alguns responderam: *Aline: Porque é mais curta; Bianca: Porque é melhor de ler; Eva: Porque a gente entende mais o tema com esse.* É interessante a percepção do leitor quando associa as versões da obra ao tamanho da obra e à facilidade na leitura e sua compreensão, porque sugere que o leitor já tenha contato com o este gênero textual, que a linguagem utilizada aproxima-o da obra numa relação de intimidade e identificação entre ambos.

Nesse sentido, a ideia do *experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores*, abordado por Jauss (1994, p.24), se efetiva na medida que os alunos dizem que essa versão da obra *é melhor de ler*, ou seja, o folheto agradou mais a turma porque o efeito provocado adveio de algo já conhecido por eles, permitindo o reconhecimento de pistas oferecidas pelo texto que proporcionam acolhimento e maior compreensão da obra, alcançando um valor a partir do efeito que ela provocou no seu público, os alunos.

Nesta pausa da leitura, ainda perguntamos se as características dos personagens mudaram de uma versão para outra. Todos disseram que não. Contudo, provocamos uma discussão a respeito de como Carolina era apresentada neste folheto. A turma foi enfática: *viúva*. A partir dessa resposta, houve um verdadeiro jogo de perguntas e respostas que resultou em uma efusiva discussão. Perguntamos: *Vocês conhecem alguma viúva?* A maioria respondeu que conhecia. Uma aluna, Ana, compartilhou o conhecimento dizendo: *Lá perto da minha casa tem uma, Professora. O marido dela se matou*. Nesse momento, a turma inteira silenciou. Todavia, alguns demonstravam curiosidade em torno da resposta da colega, mas não queríamos que a discussão tomasse outro rumo, uma vez que o nosso intuito era outro.

E, para quebrar esse tácito clima, perguntamos: *E como são as viúvas que vocês conhecem?* Alguns responderam: *Aline: Elas só veste preto; Ana: Tem a cara fechada; Tina: É abusada, é chata*. Diante dessas expressões, voltamos ao que refletimos sobre a histórica condição das viúvas, anteriormente. Para a sociedade, a mulher precisava assumir uma postura de eterna tristeza para demonstrar respeito ao marido e a dor pela sua perda. É certo que, atualmente, a conduta da mulher vem rompendo com algumas dessas tradições, o tempo de luto já não é o mesmo e o tom de suas vestes, para manifestar a circunstância da viuvez, também não são tão pesados, como antigamente.

Depois dessa discussão, a leitura do folheto foi retomada seguindo os mesmos procedimentos de leitura compartilhada e, para finalizar esse momento, sugerimos a construção de um quadro síntese de resumo sobre a história lida, no qual consistia em resumir e traçar uma opinião sobre a obra lida. É importante deixar claro, que a intenção desta atividade vai muito mais além da forma tradicional de resumir, atividade comumente observada nas aulas de leitura. Aqui, nosso intuito maior foi impulsionar o aluno a perceber a diferença entre o resumo e a síntese, uma vez que durante as conversas em sala ficou explícito que eles já faziam resumos nas aulas de outras matérias escolares, através de anotações das partes principais do parágrafo.

Evidenciamos que, na atividade que propomos, eles combinassem o que leram com as impressões deixadas pelo texto. Dessa maneira, o texto estaria sendo reconstruído pelos próprios alunos, porque sintetizar, na perspectiva da tarefa que sugerimos, os alunos não estriam somente relembando fatos importantes da história, mas anexando informações pautados em seus conhecimentos prévios, com vistas a depreender um maior entendimento da obra. E isto ficou bastante evidente nas falas dos colaboradores, conforme apresentamos algumas opiniões construídas por eles.

Aline: Na minha opinião, eu adorei a história, e achei muito bacana a atitude dele ao voltar. Só que na minha opinião eu não teria aceitado ele de volta! Ele foi muito covarde por não pensar no futuro mas o que valeu foi que ele se arrependeu.

Tina: Na minha opinião não era pra Jorge ter fingido que tinha morrido não. Era pra ele ter contado toda história a ela e ter levado ela junto com ele pra trabalhar e arrumar dinheiro. A história foi emocionante eu gostei foi ótima

Fonte: Dados da Pesquisa

Os posicionamentos acima apontam claramente uma nova leitura feita pelos alunos, sugerindo uma outra tomada de atitude dos personagens Jorge e Carolina, diante do problema que enfrentavam. A primeira opinião destacada, acima, sugere a importância do arrependimento após uma atitude impensada de Jorge, tanto que o aluno evidencia que achou “*muito bacana a atitude dele ao voltar*”. Além disso, o aluno se coloca dentro da história reprovando a atitude do personagem, quando diz “*eu não teria aceitado ele de volta*”. É provável que tal posicionamento esteja relacionado aos valores de vida do leitor que o faz recusar as atitudes de Jorge.

Diante disso, reiteramos que a leitura permite transformação, permite que o leitor dê uma nova feição à obra através da relação que faz entre o texto e o seu conhecimento de mundo. Mais que isso, entendemos que o leitor materializou o que Jauss (1994) defendia sobre a função social da leitura, que se efetiva a partir da experiência do leitor ao adentrar no horizonte de expectativa de sua vida prática. Sentimos, aqui, como o aluno/leitor adentrou na obra e o quanto interagiu com ela, ao ponto de criticar e transformar sua percepção diante de fenômenos apresentado por ela. Em outras palavras, o posicionamento do leitor frente ao lido, expressa como a obra foi bem recebido, ao passo que se coloca no universo da narrativa sugerindo outra postura dos personagens diante dos problemas que enfrentavam, a fim de resolvê-los. O aluno/leitor leva para o seu próprio mundo os fatos narrados e se insere também como personagem, a partir do momento que se envolve na trama e expressa novos olhares para as ações descritas, conforme indica o seguinte trecho:

Ana: Sobre essa história eu achei muito interessante por que conta uma história de amor e mesmo pelo jeito que Jorge farrava ele amava carolina foi amor a primeira vista ele se arrependeu e voltou atrás e isso é muito lindo e emocionante eu ao ler fiquei emocionada com a história mais ele errou ao ter deixado o seu grande amor e ter partido mais ele voltou e ficaram juntos mesmo depois das dificuldades que passaram mais eu adorei foi ótimo ter sido isso.

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir dessa experiência, ficou evidente que a recepção do aluno aconteceu de maneira ativa, interativa e dialógica, resultando numa leitura dialética, uma vez que o leito se pauta em suas próprias experiências e conhecimentos, para extrair do texto um significado novo, o qual lhe permite transformar, reelaborar, ou recriar um novo texto.

Nosso último encontro culminou com a presença de poetas locais que, além de declamarem suas poesias, falaram da paixão pelo cordel e sua importância enquanto bem cultural. Assim, recebemos a repentista Maria da Soledade, natural de Alagoa Grande PB, que conversou com a turma esclarecendo como era sua vida com o repente e como construía seus poemas, dando uma verdadeira aula de produção poética e testemunhando o valor da poesia popular. Os alunos tiveram a oportunidade de aprender mais sobre o cordel, bem como tiveram espaço para declamar os folhetos que trouxera de casa, na pesquisa solicitada em um dos encontros anteriores. Antes disso, tivemos o privilégio de ouvir Dona Soledade dizer como é importante o cuidado para criar uma sextilha, obedecendo rima, métrica e a oração. Para exemplificar, ela fez o seguinte improviso:

Essa sala tão bonita,
que turma tão exemplar
os meninos e as meninas
são luzes deste lugar,
por isso bem satisfeita,
eu vim tão feliz pra cá.
(Informação verbal)³¹

Demonstrando o rigor da construção, a repentista questiona se há erro na combinação das rimas. Os alunos demonstram curiosidade ao mesmo tempo que ficavam atentos, querendo encontrar o erro que ela disse ter cometido na composição da estrofe. Além de repassar de maneira tão didática suas experiências poéticas, Dona Soledade ainda encantou a todos com palavras de incentivo e motivação para, quem sabe, o surgimento de novos poetas. Ela evidenciou a importância de preservar nossa cultura e valorizar o que é nosso. Em um tom mais crítico, a repentista destacou que a sociedade não incentiva a cultura popular como deveria, a medida que aprecia mais o que vem de fora, esquecendo as próprias raízes. E isso se agrava, segundo ela, quando pensamos nas mulheres inseridas nos movimentos artísticos, sobretudo no repente. Enfim, foi um momento ímpar de aprendizagem e de emoção, porque houve o envolvimento integral da turma, algumas vezes por meio do riso, outras vezes através dos aplausos e até mesmo na interação durante as discussões.

³¹Sextilha improvisada pela repentista Maria da Soledade Leite, no encerramento da intervenção, dia 17/05/2017.

Outros poetas como o embolador de coco e poeta Daniel Francisco³², natural de Parelhas, Rio Grande do Norte, Claudson Faustino³³, da cidade de Currais Novos, Rio Grande do Norte e Chico D'Assis natural de Ouro Velho, enriqueceram nosso último encontro com contribuições muito valiosas e que encheram nossos olhos de satisfação em presenciar o deleite dos alunos na escuta do poema.

Enfim, os alunos ficaram encantados com a presença dos poetas, e bastante atento às informações e contribuições que cada um trouxera sobre a literatura de cordel. O poeta Chico D'Assis aproveitou a oportunidade e fez sorteio de alguns dos seus folhetos entre os alunos, o que movimentou os ânimos da turma, pois todos queriam ser premiados. Contudo, a nossa satisfação maior se deu ao verificar o prazer estampado na face de cada aluno, através de sorrisos e expressões de alegria, admiração, surpresa, enfim, um misto de emoções provocado pela ruptura da rotina das aulas de Língua Portuguesa com que estavam acostumados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a vivência de leitura, aqui explicitada, verificamos alguns aspectos importantes para reflexão e discussão em torno da efetiva participação dos alunos, fator que determinaria os resultados da nossa proposta. Destacamos, então, dois pontos a serem considerados: primeiro, a relação entre o texto e o leitor e, segundo, a recepção dos alunos em relação ao texto canônico e das versões em cordel. Ao aplicarmos a primeira atividade de leitura, foi possível perceber nas feições de alguns alunos uma certa surpresa, ou espanto, quando observavam alguém lendo em voz alta para eles de uma maneira, talvez, inesperada, como se fosse contando uma história para crianças, em que as peculiaridades do texto eram bem respeitadas. A sensação era de que esses alunos estivessem em outra esfera, pois, inertes naquele momento, acompanhavam cada movimento e gestos faciais e corporal da Professora leitora. Percebemos nitidamente toda “a alquimia da recepção” (PETIT, 2009, p.25), uma vez que a leitura estava tendo um significado particular que só cada um podia descrever.

Quanto à leitura dos folhetos, realizada silenciosamente e através de outras estratégias, a turma demonstrou muito mais interesse e gosto pela leitura. Tanto que, ao propormos a leitura por meio do *teatro de leitura*, pensamos que receberíamos uma boa negativa, já que os

³²Além de poeta popular, Daniel é aluno do PPGLE (Pós Graduação em Linguagem e Ensino) e sua pesquisa está voltada à formação do leitor através da performance da embolada na sala de aula.

³³Claudson também é aluno da turma, na condição de aluno especial, do PPGLE.

alunos demonstravam bastante timidez, mas, para a nossa surpresa e alegria, a disponibilidade dos alunos só confirmou a recepção do texto ofertado para leitura. Ficou evidente a satisfação e empolgação dos alunos nesta atividade de leitura, pois o gênero atraiu bem mais a atenção da turma do que a versão em prosa. Nesse momento, lembramos do que dizem Bordini e Aguiar (1998, p.84) sobre a atitude receptiva do leitor frente a uma obra, pois ela

se inicia como uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui.

Ao propormos uma atividade de síntese e resumo do cordel trabalhado, verificamos a dificuldade dos alunos em se posicionarem diante do texto dando sua opinião em torno da obra. Presumimos que esse fato representa um resultado que necessita de mais atenção e empenho na formação de um sujeito crítico, considerando o tempo de escolaridade em que esses alunos têm permanecido na escola, ou seja, em nove anos frequentando a escola, o aluno ainda apresenta limitações na aprendizagem, que são mais comuns entre o quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, inferimos que essa situação só pode ser resultado de um ensino de leitura que não tem contribuído para desenvolver o senso crítico do aluno, pois sabemos que quanto mais o sujeito ler, mais condições terá de enxergar o mundo nas suas inúmeras faces, como também saberá se posicionar sobre as situações que lhe serão exigidas socialmente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Histórias de Leituras)

_____. “Então se forma a história bonita” – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol.10, n. 22, p. 199-218, jul./dez. 2004. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>>. Acesso em 10/08/10.

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: editora 34, 2003.

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. In: PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande – PB: Bagagem, 2003, p. 83-119.

_____. **Riqueza de pobre**. Literatura e sociedade, Revista de Teoria Literária e

Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 02, p. 160-169, 1997b.

_____. **ABC, folhetos. Romance ou versos:** a literatura impressa que se quer oral. Graphos. João Pessoa, Vol. 12, N.2. dez. 2010.

BOENTE, Alfredo N. P.; BRAGA, Glaucia. **Metodologia Científica Contemporânea Para Universitários e Pesquisadores.** RIO DE JANEIRO: Brasport. 2004. 175 p. Vol. Único

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. **Literatura** – a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COHEN, J. **Estrutura da linguagem poética'**, tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.

CURRAN, Mark J. **Um exemplo de poeta popular** – Leandro Gomes de Barros. In: A literatura de cordel. Recife: UFPE, 1973.

DUFRENNE, M. **O poético.** Porto Alegre: Globo, 1969.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor.** São Paulo: Pontes, 1992.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é Pretexto. in. ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51 – 62.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola)

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte.** Trad. de Manoel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

PEREIRA SOBRINHO, Manoel Pereira. **Os martírios de Jorge e Carolina.** Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspxbib=CordelFCRB&pasta=Manuel+Pereira+Sobrinho>>. Acesso em set. 2017.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** Campina Grande: Bagagem, 2007.

RINARÉ, Rouxinol. **Jorge e Carolina**. Fortaleza: Rouxinol do Rinaré edições, 2015.

SOBRINHO, Manoel Pereira. Os martírios de Jorge e Carolina. In: <http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb2&pagfis=24124>

SPITZER, Leo. **Três poemas sobre o êxtase**: John Donne, San Juan de La Cruz, Richard Wagner. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et. al.(org.) **Literatura, cinema, televisão**. São Paulo: SENAC, Instituto Itaú Cultural, 2003.

INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO PEDAGOGO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS.

Elizângela Ferreira Silva Paz.

Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

Gioconda Jacinto Seixas.

Graduada em Pedagogia e Graduada de Jornalismo pela UFPB.

RESUMO

O trabalho em questão tem como objetivo analisar o papel do pedagogo da escola regular no processo de inclusão escolar do aluno com autismo. Neste estudo, o caso foi a prática pedagógica desenvolvida por professoras da escola regular no processo de inclusão escolar de alunos com autismo, sendo realizadas observações em duas escolas regulares de João Pessoa, ambas particulares, onde estão matriculados dois alunos que apresentam a síndrome, assim como entrevistas com as professoras das classes observadas. Os resultados mostraram que a referida inclusão é ainda um grande desafio para as professoras que fizeram parte desta pesquisa e que o desconhecimento acerca da Educação Inclusiva e das especificidades apresentadas pelas pessoas com a síndrome, aliado ao desenvolvimento de uma prática que se baseia no modelo tradicional de ensino, dificultava uma intervenção adequada por parte das professoras. Dessa forma, verificou-se nos casos observados a não realização de práticas adequadas e a necessidade de um investimento em estratégias que facilitassem a interação dos referidos alunos com os seus colegas. Contudo, as professoras observadas mostraram-se favoráveis à inclusão escolar de alunos com autismo e demonstraram perceber os avanços apresentados por seus alunos. Este trabalho aponta a necessidade de analisar e refletir como ocorre a inclusão escolar e chama a atenção, também, para a urgência em investimentos na formação continuada dos professores, no sentido de possibilitar melhoria na prática pedagógica desenvolvida com os alunos autistas e o aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento e progresso desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O autismo, temática que ao longo dos anos adquire uma maior notoriedade, é um distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamento restrito e repetitivo. Os sinais geralmente desenvolvem-se gradualmente, mas em algumas crianças com autismo, o marco de desenvolvimento pode alcançar um ritmo normal e depois regredir.

Atualmente, no Brasil e no mundo, as pessoas com autismo têm reconhecido, pelo menos legalmente, o direito à educação e à inclusão escolar. Neste contexto, a criança com autismo, assim como outra dita “normal”, mesmo com suas limitações, possui o direito de ser educada em um ambiente regular, onde a escola proceda às reorganizações adequadas no processo de ensino/aprendizagem, a fim de receber uma educação igual e com qualidade que observe as suas necessidades, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade.

No entanto, a educação oferecida no Brasil na perspectiva de inclusão escolar não procede de maneira adequada e eficaz, o que proporcionou e ainda proporciona base para questionamentos acerca da escolarização de indivíduos com autismo.

A Inclusão Escolar de crianças autistas, além de ser um dever é fundamental, todavia, por possuir restrições, surge a necessidade de implementação de meios, e principalmente, de formação apropriada e continuada dos profissionais para dar resposta ao desenvolvimento integral desses seres.

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. E são esses movimentos que nos levam a concordar com Blanco e Glat (2007, p. 17), quando afirmam:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao definirmos esta problemática, estamos necessariamente a enquadrar a vertente desse estudo. Evidente, que a dimensão do presente trabalho, representará uma parte da realidade, e não deixará, no entanto, de se apresentar como uma resposta possível a todo um vasto conjunto de questões, dado o interesse que esta problemática tem para nós.

Assim, por considerarmos que as crianças autistas têm direito à igualdade de oportunidades, equaciona-se a questão central deste trabalho, da seguinte forma: “Qual o papel do pedagogo na Inclusão Escolar de alunos autistas?”

No presente trabalho, ocorre a reflexão da concepção de que a educação inclusiva não deve se limitar apenas à inserção do aluno na escola. Diante desse contexto, é possível perceber que a educação inclusiva carece um novo modelo de escola que leve em conta as

especificidades de seu alunado e priorize práticas pedagógicas, recursos e métodos de ensino eficazes e flexíveis. Uma escola organizada dessa maneira não vai beneficiar apenas os alunos com autismo, mas todo o contingente de alunos e demais membros da comunidade escolar.

Estudos realizados nas últimas décadas apontam que a inclusão educacional de alunos com autismo já ocorre na realidade, como apresentam Camargo (2007), Lago (2007) e Silva (2008). No entanto, em contrapartida, existem casos em que esses alunos são excluídos da escola regular e isso acontece, apesar dessas pessoas terem garantido legalmente o direito de conviver em ambientes educacionais não segregados.

Percebe-se assim, que a inclusão educacional não é uma tarefa fácil, esta impõe grandes desafios à escola como um todo e em especial ao professor que irá lidar diretamente com o aluno. Ademais, a formação dada nos cursos de graduação não oferece subsídios para uma atuação adequada em relação à diversidade, sendo necessário que, no cotidiano escolar, o professor através de sua experiência direta com o aluno, crie estratégias próprias para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno.

A ideia de desenvolver esta pesquisa surgiu do interesse da autora deste trabalho pela área de Educação Especial, quando teve contato com dois alunos autistas. Nessa oportunidade, a autora constatou que se encontrava despreparada para oferecer uma educação que respondesse as necessidades educacionais desses alunos, apesar de ter experiência profissional.

Essa constatação levou a autora a pesquisar sobre a área de Educação Especial, o que possibilitou a aquisição de conhecimentos acerca da questão das necessidades educacionais especiais e da inclusão escolar.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente trabalho foi o estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa. Diante desta opção metodológica, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas regulares, sendo realizadas observações nas classes que possuíam alunos com autismo, incluindo entrevistas com os docentes.

Ainda que se tenha trabalhado com casos específicos, espera-se com esta pesquisa evidenciar como acontece a inclusão educacional de alunos com autismo e a prática adotada/estabelecida pelos professores engajados na educação desses alunos, em duas escolas localizadas na cidade de João Pessoa, contribuindo para a reflexão sobre a prática desenvolvida pelos professores de alunos com autismo e para o avanço do conhecimento sobre o tema em foco.

1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

A educação é considerada um direito de todos e de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas com autismo. Nesse sentido, o presente capítulo aborda o atendimento educacional destinada à pessoa com autismo, onde e quando começou, apresenta uma discussão sobre a educação inclusiva e as modificações necessárias para sua efetivação.

Dentro desse enfoque serão apresentados aspectos que devem ser levados em consideração na prática pedagógica de professores de alunos autistas com o objetivo de favorecer a inclusão dos referidos alunos.

1.2 Atendimento educacional dos primeiros alunos autistas

Por se tratar de ser o autismo, uma síndrome recente, muito pouco são os dados disponíveis na literatura acerca do histórico da escolarização de pessoas com autismo. Até porque, grande parte das pessoas com autismo, foi diagnosticada a priori como deficientes mentais, passando por fases semelhantes pelas quais passou a maioria das pessoas com deficiência: abandono, exclusão e atualmente tentativas de integração e inclusão.

No Brasil, esse atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais iniciou-se pela educação especial, em instituições especializadas. Essas instituições basearam-se durante muito tempo no modelo clínico médico da deficiência, que se centra no déficit do aluno.

Por meio desse modelo, a proposta pedagógica baseou-se na correção do déficit, sendo as dificuldades atribuídas ao próprio aluno. Nesse contexto, a

Educação Especial se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com algum tipo de deficiência ou distúrbio.

Sendo assim, pode-se afirmar que a Educação Especial se constituiu a partir de um modelo clínico médico, mas, que apesar das críticas feitas atualmente a esse modelo, foram os médicos os primeiros a pensar na necessidade de escolarização das pessoas com deficiência. Nesta ótica, Beyer (2005) e Blanco e Glat (2007) asseguram: “que o modelo clínico-médico não privilegiava o atendimento escolar, havia uma busca pelas causas da doença, da deficiência e pelo tratamento visando corrigir os déficits”

O atendimento educacional era, portanto, um tratamento terapêutico e não um atendimento educacional apropriado e eficaz. Sobre isto Blanco e Glat (2007, p. 19-20) afirmam:

[...] o trabalho era realizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de prontidão para a alfabetização, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal.

Desta forma, o sistema educacional passou durante muito tempo, sem oferecer uma educação de qualidade e com perspectivas aos alunos autistas. Só em 1970 é que o sistema educacional público passa a se preocupar em garantir o acesso à escola dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O primeiro passo para as modificações no sistema de ensino se dá a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que se transformou em Secretaria de Educação Especial (SEESP). Neste momento, a educação especial passa a ser introduzida no planejamento das políticas educacionais. Além disso, foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, alguns docentes foram enviados para cursos de pós-graduação no exterior, o que contribuiu para o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

A pessoa com deficiência, que até então era excluída da escolarização formal, passou a ser vista como alguém que podia aprender, tal fato contribuiu para mudança do paradigma médico para o modelo educacional.

Contudo, apesar dos avanços, a educação especial continuou funcionando como um serviço especializado paralelo, “[...] com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria”. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 21)

Sendo assim, o modelo da integração foi um fracasso e alvo de diversas críticas, pois exigia uma preparação prévia do aluno com deficiência para ser inserido na escola regular, ou seja, o aluno deveria pelos seus esforços individuais acompanhar os demais colegas, o foco continuava sendo no aluno; a escola não precisava fazer alterações e os professores não precisavam adequar sua prática às necessidades dos alunos.

Entretanto, Ferreira e Guimarães (2003, p. 111), ao tratar sobre a integração, comentam que esta: “[...] implica aceitar que indivíduos com as mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos”.

Como se observa, apesar da variedade no contingente de alunos, a aprendizagem deve ser garantida, independentemente, dos recursos e estratégias utilizados para este fim.

Contudo, o aluno passou a ser responsabilizado pelo seu fracasso escolar, diante de uma integração malsucedida que ocorrera na época. Outra dificuldade enfrentada no desenvolvimento desse modelo era a falta de comunicação entre o professor da sala de recursos e o professor da classe regular onde o aluno com deficiência estava integrado. “A escola regular acabava delegando aos professores especializados a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com deficiência” (BLANCO; GLAT, 2007)

Nesse contexto, fica evidenciado o despreparo por parte dos professores que executavam essa integração e que, portanto, deveriam assegurar uma comunicação eficaz e, principalmente, uma aprendizagem apropriada, capaz de promover o desenvolvimento desses alunos.

Entretanto, apesar das críticas realizadas ao modelo de integração, não se pode negar que ele serviu de base para debates e reflexões acerca das formas mais adequadas de ensino para as pessoas com deficiência e outras condições diferenciadas de aprendizagem.

Sobre a contribuição desse modelo, Mendes (2010, p. 15) informa que: “Muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da educação inclusiva surgiram nos países desenvolvidos a partir da década de 60, então sob a denominação da filosofia de integração”.

Como se observa, a luta é antiga e com a criação da proposta da Educação Inclusiva, muita coisa mudou no cenário educacional de alunos autistas.

Neste sentido, Mendes (2010, p. 22) ressalta que:

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Assim, a escola inclusiva torna-se àquela que promove uma educação de qualidade para todos os alunos e que possibilita o acesso e a participação efetiva de todos os seus membros. Sobre isto, Carvalho (2010, p. 98) enfatiza que:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda a diversidade de características do seu alunado.

É de responsabilidade da escola viabilizar esforços que facilitem a inclusão educacional e propiciem uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, não basta somente permitir ou facilitar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas, trata-se de possibilitar que as necessidades especiais apresentadas por essas pessoas sejam atendidas a fim de que o conhecimento, a comunicação, dentre outros aspectos sejam garantidos.

Desta maneira, concorda-se com Mendes (2010, p. 32) quando ela afirma que “[...] a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso escolar”.

As escolas inclusivas devem, portanto, reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos.

Dessa forma, acredita-se que para garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais necessitará a escola fazer modificações em sua estrutura, como também realizar os professores ajustes em sua prática, no sentido de adotar estratégias e ações que atendam às necessidades desses alunos.

Assim, no tópico a seguir será abordada, de forma breve, a prática pedagógica inclusiva do professor. Tarefa difícil e que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, sobretudo, o investimento do professor que através de sua prática deve criar meios e promover modificações para que esse aluno não só tenha acesso à escola regular, mas tenha garantido a sua permanência com sucesso neste espaço.

2. PAPEL DO PEDAGOGO NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

A inclusão escolar exige mudanças, a principal delas, é adotar um currículo que contemple as diferenças. Pois, a inclusão educacional chama a atenção para a diversidade, questiona os modelos predeterminados, a ideia de aluno ideal e considera privilegiada a interação entre os alunos.

Nesse contexto, o professor desempenha um importante papel; ele “[...] tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. (OLIVEIRA, 1993, p. 62) Na inclusão de alunos autistas, o professor deverá estar atento às particularidades e características apresentadas por eles e precisará adotar uma prática pedagógica flexível que responda as demandas identificadas. Até porque o aprendizado do aluno com autismo ocorre de maneira diferente dos demais alunos.

Dessa forma, o brincar e os brinquedos, a hora do lanche, a ida ao banheiro, a interação com os colegas, dentre outras ações, precisa ser exploradas e o professor precisará ensinar a funcionalidade de cada atividade ou objeto. Ele será a referência no processo de inclusão de alunos autistas, para tanto, deverá estabelecer um vínculo positivo com o aluno.

Contudo, a interação e o estabelecimento de vínculo com o aluno com autismo não é uma tarefa fácil e rápida. Por vezes, esta tarefa pode demandar tempo e exigir um esforço muito grande por parte do professor. Nesse momento, a família do aluno deve entrar em cena, pois dispõe de várias informações sobre o aluno que podem orientar o trabalho do professor.

No seu planejamento diário, o professor deve levar em consideração o aluno com autismo e ir procurando meios para incentivar a sua participação, deve também, estabelecer relações tanto com ele como com os demais alunos. Assim, em sua prática pedagógica, o professor deve privilegiar situações e atividades que facilitem a consecução desse objetivo. No que se refere às atividades escolares, estas devem ser planejadas levando em conta as características desses alunos, e este deve contar com meios adequados para realização dessas atividades.

Dentre as precauções que devem ser tomadas pelos professores, Fernandes e outros (2007, p. 162) ressaltam que:

Uma das primeiras preocupações do professor para trabalhar com esse aluno, portanto, é identificar a forma mais adequada de comunicação com ele. Pois a compreensão do que a criança quer dizer ao se expressar com gestos, movimentos corporais, é fundamental para possibilitar uma participação capaz de minimizar o déficit social, bem como contribuir para a aprendizagem.

É necessária muita reflexão, flexibilidade e, sobretudo, criatividade por parte do educador para delinear estratégias de recontextualização do espaço que propiciem a participação e aprendizagem desses alunos.

A forma de comunicação do professor também precisa ser observada, ele precisa estar atento com a sua própria forma de falar e se expressar, tendo o cuidado para não utilizar frases longas, complexas e termos figurados e, caso seja necessário utilizar esses termos, deve procurar meios de explicar o significado de forma clara para que o aluno com autismo compreenda o que foi dito.

O ambiente também deve ser fonte de preocupação no processo de inclusão, este deve ser acolhedor e bem estruturado, pois o aluno precisa sentir-se seguro. E como a maior parte dos alunos com autismo possui dificuldades em aceitar mudanças de objetos, rotinas, se faz necessário que o professor organize uma rotina previsível que antecipe para o aluno o que acontecerá durante o tempo em que passará na escola. A rotina pode ser apresentada ao aluno através da utilização de objetos que representem a atividade que será realizada posteriormente ou através do uso de miniaturas, imagens e fotos.

Sobre isto (FERNANDES et. al., 2007) Wing (1992, p. 87) esclarece que:

A maioria das crianças autistas responde melhor quando o material é apresentado na forma visual do que na auditiva. Professores experientes descobrem como apresentar conceitos na forma visual. Estas técnicas podem ser usadas, por exemplo, em trabalhos com números, para ilustrar histórias e transmitir idéia de tempo.

O trabalho diferenciado com alunos autistas traz resultados, e uma boa estratégia capaz de assegurar a aprendizagem desses alunos é o uso de recursos visuais. Contudo, deve ser levado em consideração o interesse do mesmo e a compreensão da atividade.

Um aspecto importante, dentro desse contexto, é criar formas de facilitar a participação desses alunos, não esperando, portanto, a participação espontânea dos mesmos.

No entanto, a inclusão escolar apresenta desafios, e um deles é enfrentado pelo professor quando este se depara com alunos autistas de comportamentos auto e heteroagressivos. O que se percebe é que na maioria das vezes o professor não está preparado para lidar com estes comportamentos e utilizam estratégias que acabam por reforçar o comportamento indesejado. Nesta ótica, Fernandes e outros (2007) informam que: “o professor precisa ter acesso ao maior número de informações sobre o aluno, com vistas a identificar quais as situações que propiciam esses comportamentos”.

Antes do trabalho direto com o professor, necessita este profissional ser informado e buscar o maior número de informações possíveis acerca do perfil de seus alunos, principalmente, de seus alunos autistas. Entretanto, diante de comportamentos inapropriados,

uma boa estratégia, é desviar a atenção do aluno para uma atividade ou comportamento mais significativo.

Outro aspecto relevante que cabe ao pedagogo executar, é a tolerância, pois alunos autistas não conseguem permanecer durante muito tempo fazendo alguma atividade ou em contato com os colegas, assim é necessário que o professor permita que o aluno se ausente da sala em alguns momentos ou estabeleça um tempo diferenciado para que ele consiga desenvolver suas atividades. Contudo, devem-se criar meios para ir aumentando progressivamente o tempo de permanência do aluno na sala.

Por isso, é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento acerca das especificidades dos seus alunos com autismo para que desenvolvam ações pedagógicas que respeitem a singularidade desses alunos e garantam a sua inclusão educacional.

É importante frisar, que alguns alunos com autismo podem necessitar de um monitor, uma pessoa que o auxilie na sala de aula. De acordo com Berehoff, Seyfarth e Freire (1995 apud GIARDINETTO, 2009), a presença do auxiliar em sala de aula é importante, pois auxilia o professor e possibilita ao aluno que receba um atendimento individualizado e que participe de forma mais efetiva das atividades propostas. No entanto, este não deve exercer o papel de professor do aluno, a função dessa pessoa deve ficar clara, para que ela não passe a realizar as atividades pelo aluno e nem afastar e interferir na relação dos alunos com os colegas e os professores.

Outro aspecto importante é a avaliação do aluno com autismo, este precisa ser avaliado tomando como base seus próprios avanços e nunca em comparação com os alunos com desenvolvimento típico. Dessa forma, devem ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos, tais como observações e registros, portfólios com as atividades desenvolvidas pelo aluno, entre outros.

Ressalta-se ainda que no trabalho com o aluno com autismo, o professor deverá contar com o apoio de toda a equipe escolar, com a participação da família do aluno e com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois somente com o trabalho de parceria a inclusão poderá obter êxito.

Se faz necessário também que o aluno com autismo participe de AEE e que haja uma boa relação entre o professor da classe regular e o professor especializado, pois os dois profissionais devem, em conjunto, compartilhar conhecimentos e estratégias para facilitar a inclusão educacional do aluno.

Assim, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige uma formação para a diversidade, formação essa que não vem sendo disponibilizada nas instituições que têm como

função formar educadores. Outro dado importante, diz respeito às condições de trabalho do professor, que na maioria das vezes não dispõe de estrutura e materiais para uma atuação adequada, além disso, percebe-se a grande quantidade de alunos por sala também dificulta uma atenção individualizada. Desse modo, é preciso observar a necessidade de mudanças na estrutura da escola e nos sistemas de ensino para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar o papel do pedagogo na inclusão escolar de alunos autistas. Para alcançar desse objetivo foi realizada uma revisão bibliográfica, pesquisa de campo que incluiu observações da prática pedagógica, assim como entrevistas. A intenção desta pesquisa não foi estabelecer uma comparação entre os casos apresentados; uma vez que o contexto era bem diferente. Entretanto, diante das observações e entrevistas realizadas, foi possível traçar algumas considerações e reflexões a respeito das práticas pedagógicas observadas. Verificou-se que a inclusão de alunos autistas ainda é uma realidade nova e assustadora para uma grande parcela de professores, tanto que durante as observações demonstram não saber como agir diante do aluno que apresentava a síndrome.

A metodologia utilizada foi bastante tradicional e não contemplava diferentes realidades. Verificou-se a necessidade das professoras utilizarem em sua prática recursos visuais que despertassem a atenção e o interesse dos alunos, pois as atividades desenvolvidas durante as observações, foram, em sua maioria, explicação do conteúdo, aplicação de exercícios ou atividades e correção das atividades e avaliação. A maioria das aulas eram expositivas, e os professores utilizavam, com maior frequência, o seguinte roteiro: exposição oral, apontamentos no quadro, uso de cartazes prontos e leituras de texto. Os recursos mais utilizados eram o livro e o quadro negro.

Também foi constatado que as professoras não realizavam modificações em suas práticas e nem desenvolviam estratégias diferenciadas que atendessem as necessidades dos alunos autistas, demonstravam desconhecimento e despreparo para atender essas necessidades, deixando de favorecer a inclusão dos alunos com autismo.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas por eles eram as mesmas desenvolvidas pelos demais colegas, os professores utilizavam a mesma metodologia de ensino e avaliação

com todos os alunos, não havendo uma preocupação com a realização de estratégias que visassem favorecer a participação e aprendizagem dos alunos autistas.

Nesse contexto, o professor é visto como um transmissor de conhecimentos e os conteúdos acadêmicos curriculares são supervalorizados em detrimento dos aspectos interacionais, afetivos, tão necessários ao desenvolvimento dos alunos, e, em especial, dos alunos autistas. Apesar de tentativas de inovação, a prática pedagógica dos professores observados está baseada numa tendência tradicional de ensino. Sobre este perfil, encontrado nas professoras observadas, Suplino (2007, p. 99) destaca que “[...] as manifestações afetivas são pouco estimuladas pelos modelos tradicionais de ensino que privilegiam apenas a transmissão do conhecimento e a capacidade do alunado em absorvê-lo”.

Uma tentativa de modificação seria investir na formação continuada destes profissionais, pois nenhuma das professoras observadas demonstrou ter experiência ou um conhecimento aprofundado sobre autismo e/ou educação inclusiva, fato este que, para a pesquisadora, contribuiu para a não realização de práticas capazes de promover o desenvolvimento de seus alunos com autismo. O desconhecimento a respeito das características dos alunos e da necessidade de investir na aprendizagem de conteúdos socioafetivos foi visível.

No tocante à relação professor-aluno, vale destacar que, em todos os casos, as professoras demonstravam estabelecer um bom relacionamento com os alunos autistas. As mesmas se mostraram favoráveis ao processo de inclusão educacional, embora destacassem as dificuldades e ressaltavam os avanços alcançados pelos alunos com autismo, após a inclusão na escola regular.

Observou-se ainda a necessidade de uma parceria mais efetiva entre a Escola e a família do aluno autista, pois para que ocorra uma inclusão efetiva dos alunos com autismo é imprescindível a participação da família, no sentido de fornecer maiores informações sobre o aluno e participar de forma mais efetiva do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, afinal a família é quem mais conhece a pessoa com autismo.

Mesmo que não esteja acontecendo de forma viável, as autoras deste trabalho acreditam na possibilidade da inclusão escolar de alunos autistas e que nos casos desta pesquisa têm sido observados os avanços dos alunos com autismo em relação a comportamento, interação, dentre outras questões.

Notou-se ainda nos casos observados que não eram as características apresentadas pelos alunos que dificultavam o desenvolvimento de uma prática inclusiva, mas as crenças enraizadas, por parte dos professores, de que existe uma única forma de aprender e que esta

deve acontecer da mesma forma e ao mesmo tempo para todos os alunos. A opção por uma prática pedagógica flexível, onde a participação e o envolvimento de todos os alunos fossem incentivados, onde o trabalho cooperativo dos alunos fosse estimulado e onde fossem desenvolvidas atividades significativas seria mais benéfica para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Concluindo, este estudo mostra a necessidade de outras pesquisas que ampliem a amostra pesquisada e que tenham como objetivo analisar como está acontecendo a inclusão escolar de alunos autistas. Ressalta-se ainda a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores de alunos com autismo e que essa formação utilize metodologias inovadoras possibilitando uma reflexão sobre a prática desenvolvida e o aprofundamento das questões referentes à diversidade, educação inclusiva, autismo, dentre outros temas. Além disso, as autoras sugerem que sejam desenvolvidos trabalhos cujo foco seja a formação continuada de professores de alunos com autismo, possibilitando assim a contribuição para a melhoria da prática pedagógica desenvolvidas por ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto. **A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 151

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl., p. S47-53, 2006.

_____. **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001.

_____; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.

_____; CAMARGO, Sígla Pimentel Höer. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=61>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro10.pdf>. Acesso em: 30 mar 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Metodologia de estudo de caso e inclusão educacional escolar**. In: _____. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira & Mari, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um SUPLINO**, Maryse Helena Felipe de Oliveira. Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares. 2007. 169 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica**. [2009?] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

DO PACTO TRANSFERENCIAL À ONIPOTÊNCIA DA FICÇÃO: LEITURAS DA SUBJETIVIDADE EM VALTER HUGO MÃE

SCHULER, Leticia Simões Velloso
Universidade Federal da Paraíba
leticiaschuler6@gmail.com

RODRIGUES, Hermano de França
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
hermanorgs@gmail.com

RESUMO

O processo de escrita e leitura é, por vezes, carregado de lembranças e significados. Aquele que se permite enveredar por esses caminhos está sujeito a reviver fantasias de sua infância. A partir dessas reflexões, o presente trabalho, numa conexão entre a literatura infanto-juvenil e a psicanálise, pretende examinar, em *O rapaz que habitava os livros*, que compõe a obra *Contos de cães e maus lobos*, publicado em 2015, do escritor português Valter Hugo Mãe, as fantasias e desejos que são despertados durante o processo de leitura, de decifração de um texto, que, segundo Sigmund Freud, o pai da psicanálise, o poeta consegue transpor para o papel, sentimentos que pertencem à essência humana em geral. Tal situação é constante durante toda a narrativa, ou seja, percebemos que o mundo da fantasia proporcionado pelo contato com os livros, demanda grande mobilização afetiva. Na esteira de diálogo, aqui proposta, debruçaremos sobre os trabalhos de Freud (1908) e contemporâneos.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Psicanálise. Valter Hugo Mãe.

INTRODUÇÃO

A leitura é tida por muitos como a porta de entrada para um caminho que devemos percorrer, a fim de nos tornarmos sujeitos críticos, autônomos e ativos. É um processo que, na maioria das vezes, inicia-se ainda na infância ou adolescência e que, naturalmente, tem como ferramenta principal, o texto literário. A formação de jovens leitores é um percurso que nos leva a outras realidades, desperta a imaginação, coloca-nos frente ao que há de mais cru da natureza humana, tornando-nos seres pensantes, capazes de argumentar, dialogar e criticar.

Com base nessa dinâmica e ressaltando a importância, principalmente, da literatura infantil e juvenil, nossa proposta para esse trabalho é, a partir do diálogo entre a literatura e a psicanálise, propor uma leitura daquilo que não se mostra de maneira tão clara no texto, mais

especificamente, buscaremos dissertar acerca daquilo que pode ser despertado no sujeito quando este entra em contato com a literatura, ou seja, quando ele se propõe a percorrer o caminho que o processo de leitura exige.

Para isso, propomo-nos a analisar o conto *O rapaz que habitava os livros*, do escritor português Valter Hugo Mãe, tendo como arcabouço teórico os trabalhos desenvolvidos por Sigmund Freud. A nossa discussão está dividida em dois momentos: primeiramente, discutiremos as reflexões do pai da psicanálise sobre a relação que estabelecemos com os livros, a escrita, e as fantasias que podem ser despertadas durante esse processo; além de capturar o que todos esses elementos nos revelam em relação ao comportamento do personagem.

Em seguida, partiremos para uma breve abordagem acerca do processo transferencial, que, como iremos analisar na última parte de nosso trabalho, é algo recorrente ao longo do conto escolhido. Essas manifestações, percebidas a partir do que é relatado pelo personagem durante a narrativa, dialogam diretamente com o inconsciente, nos mostrando desejos que não podem ser concretizados, mas, que encontram um meio de ter a satisfação.

Diante disso, é válido destacar que, conforme aponta Jean Bellemin-Nöel, em sua obra *Psicanálise e Literatura*, a teoria psicanalítica é uma das peças fundamentais durante processo de decifração e transformação do texto literário, ou seja, temos por finalidade “descrever os princípios e o leque de meios que a psicanálise colocou à nossa disposição para nos permitir ler melhor a literatura.” (BELLEMIN-NÖEL, 1978, p. 13). Enveredar por esses aportes é ler com outros olhos, noções; é se permitir entrar nas páginas de uma maneira subjetiva; é fugir do óbvio.

ENTRE O BRINCAR E O FANTASIAR

Em *O poeta e o fantasiar*, texto escrito em 1908, Freud tece relações acerca do processo de criação poética, das lembranças e fantasias que são relembradas pelo poeta, as quais exercem forte influência na escritura de um texto. Além disso, é válido pontuar que o brincar se estabelece enquanto importante elemento na constituição do psiquismo. A reflexão parte do questionamento de como o poeta é capaz de escrever sobre temas capazes de despertar em nós, leitores, emoções nunca antes sentidas, já que o próprio é capaz “de reduzir a distância entre o que lhe é singular e a essência humana em geral; ele nos assegura (...) que em cada um existe um poeta escondido e que o último poeta deverá morrer junto com o último homem”. (FREUD [1908] 2017, p. 53)

Num segundo momento, Freud (1908) resgata a atividade que mais agrada as crianças, o brincar, e a relaciona com os primeiros indícios de uma atividade poética, pois, elas criam o seu próprio mundo e o organizam na sua ordem, da maneira que mais lhes agradam e o levam a sério, o que mobiliza grande quantidade de afeto. Diante disso, verificamos que a brincadeira é uma atividade em que a criança direciona boa parte de seu tempo.

O brincar infantil organiza o mundo externo tendo como base a realidade psíquica do indivíduo, além de estar diretamente relacionado com a capacidade criativa. É em decorrência desse superinvestimento, por mais ilógico que possa parecer, que a criança consegue distinguir entre o real e seu simulacro fantasístico, assim como faz o poeta. E, “é precisamente essa capacidade de separar a realidade de criação que diferencia o brincar do fantasiar” (FERREIRA, 2018, p. 160).

A linguagem é um importante aliado durante esse processo, na medida em que mantém a aproximação entre a brincadeira infantil e a criação poética, pois, a disciplina do poeta, “que necessita do empréstimo de objetos concretos passíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo”, que pode ser uma comédia, uma tragédia, e aqueles que as representam são os atores. É importante destacar ainda que, muito daquilo que é representado artisticamente, a partir da irrealidade do mundo poético, causa um gozo que só o jogo da fantasia permite, pois, se aquilo que estivesse representado no texto poético, se aproximasse da realidade, não seria para o ouvinte ou espectador uma fonte de prazer.

As construções elaboradas pelo sujeito, desde o início de sua vida, ou seja, seu psiquismo infantil, é mantido na fase adulta, e é expresso de forma inconsciente sob a constituição de um conteúdo imaginário, o qual denominamos fantasia, termo que nos propomos a investigar, ainda que não seja revelada. A oposição entre realidade e brincadeira permite ainda uma compreensão acerca dos reflexos que o crescimento da criança, momento em que ela abandona momentaneamente as brincadeiras e passa a se preocupar em compreender a realidade da vida com a seriedade exigida.

O adulto pode (...) se lembrar com que grande seriedade ele conduziu suas brincadeiras infantis e, na medida em que equipara suas pretensas ocupações sérias com estas brincadeiras de criança, se desfaz de todas as pesadas opressões e alcança o maior ganho do prazer, o do humor. (FREUD [1908] 2017, p.)

Relembrar esses momentos do passado, de ganho de prazer advindo das brincadeiras infantis, que em certa medida foram renunciados, é algo totalmente benéfico. Quando alguém substitui esse prazer que um dia vivenciou, para dar lugar aos objetos reais, nada mais faz a

não ser substituir a brincadeira pela fantasia. A atividade de fantasiar é mais difícil de se observar do que a brincadeira das crianças. Assim, compreende-se que a essência das fantasias dos adultos trata-se de uma herança infantil, mas, diante daquilo que a sociedade e o mundo real exigem, que se abra mão das brincadeiras e fantasias, não são reveladas.

É interessante destacar a relação temporal existente entre os sujeitos e suas fantasias, já que os conteúdos destas são afetados pelas experiências vividas anteriormente. Se tomarmos como exemplo uma criança e um idoso, vamos perceber que a perspectiva de futuro para ambos se estabelece de maneira distinta. Diante da proximidade da morte, um indivíduo mais velho tem sua capacidade de fantasiar afetada e conseqüentemente, de desejar. Diferentemente daquele que é mais novo, que se encontra numa idade em que os desejos advindos de seu inconsciente ocorrem com mais frequência.

O rumo da discussão proposta por Freud (1908) torna-se um pouco mais específico na medida em que ele se propõe a relatar algumas características do fantasiar. Primeiramente, o psicanalista afirma que apenas os desejos insatisfeitos possuem forças que impulsionam as fantasias, visto que toda fantasia é a realização de um desejo, um alívio de tensões; uma correção advinda de uma realidade que não proporciona ao indivíduo uma satisfação.

Essa possibilidade é viável por meio do próprio funcionamento do psiquismo, que cria estas fantasias como uma defesa vital e plena de sentido para justificar a existência, o que torna possível afirmar que os devaneios são o lugar onde repousa a tão aspirada felicidade. E não há como negar serem eles que, diante de situações aflitivas e cruéis, produzidas por certas realidades, criam um canal de escoamento para o sofrimento pela via da ilusão, de um sonhar acordado, de um sonhar diurno. (FERREIRA, 2018, p. 169)

O fenômeno descrito acima merece uma maior atenção em relação às suas funções e o modo como ele ocorre no psiquismo. Ele ocorre a partir da satisfação parcial dos desejos do sujeito, que podem ser, por exemplo, de ambição ou eróticos, eles se desenrolam através da reprodução da realidade por meio da substituição de uma cena real impossível por uma situação fantasiada possível, são premissas básicas para entendermos aquilo que Freud denominou de “realidade psíquica”. Assim, concluímos que a fantasia tem papel fundamental na vivência daquilo que é proibido.

A relação existente entre o sonho e a fantasia é digna de um breve destaque, já que nossos sonhos noturnos são nada menos que esse segundo termo que nos propomos a explicar, ou seja, nossos desejos também são ativados enquanto dormimos. É preciso

entender também que as cenas construídas nas fantasias não são vistas, mas sim sentidas, mesmo que a sensação seja a de que estivéssemos participando ativamente da cena criada.

Retomando as relações entre o poeta e sua criação literária e adicionando o entendimento das fantasias:

Uma forte vivência atual deve despertar no poeta a lembrança de uma vivência antiga, em geral uma vivência infantil, da qual então parte o desejo que será realizado na criação literária; a própria criação literária permite que se reconheçam tantos elementos de acontecimentos recentes quanto também antigas lembranças. (FREUD, [1908] 2017, p. 62).

Assim, fica claro que os efeitos causados pela criação poética, em nós, leitores, tem total relação com as fantasias vivenciadas pelo poeta. O prazer estético criado pelo artista e a libertação das tensões de nossa psique, possibilitam uma verdadeira fruição da obra poética. O poeta nos coloca em situações que nos possibilita “gozarmos com nossas fantasias sem censura e vergonha” (FREUD, [1908] 2017, p. 64).

A LITERATURA E O FANTASIAR

Trabalhar com as narrativas de Valter Hugo Mãe é ter a oportunidade de, a cada leitura, encontrar personagens em estágio de falência e de enveredar por processos que abarcam a subjetividade do indivíduo, estejam eles relacionados à morte, ao desamparo, à solidão, ao amor, ou ao “simples” ato de leitura. Ele nos coloca frente ao interno do sujeito e nos incita a investigá-lo. O autor português publica em 2015 sua primeira coletânea de contos voltada ao público infantil e juvenil, *Contos de cães e maus lobos*. Porém, a primeira frase escrita para a “nota do autor” é a afirmação de que ele não sabe escrever para crianças. E, talvez, ao lermos a obra pela primeira vez tenhamos a mesma impressão. São narrativas que possuem uma grande poeticidade, o que nos faz questionar se a mensagem poderia chegar ao seu destinatário. Mas, ainda de acordo com Mãe (2017), “as crianças precisam de não ser vistas como incapazes. Quanto melhor esperamos delas melhores serão, maiores serão as suas capacidades e a segurança com que enfrentarão o mundo”.

O conto selecionado tem como título *O rapaz que habitava os livros*. Logo nas primeiras linhas, o narrador nos expõe a sua atitude clandestina durante as noites, no momento em que as luzes se apagavam e ele ia em direção ao corredor para fazer aquilo que mais lhe despertava prazer, ler. É nítido o apreço, cuidado e intimidade que ele tem por esses objetos.

Percebemos, a partir da simples observação do título, a profunda relação que o personagem estabelece com os livros, objetos que para alguns não merece tanta importância, mas que para ele eram os seus “queridos livros”, aqueles que no momento em que olhava, sentia como se estivessem vivos, pudessem sofrer e também entristecer. Sentia-os como se fossem objetos vivos, que “pulsam, mudam, têm intenções, prestam atenção. Lidos profundamente, eles estão incrivelmente vivos. Escolhem leitores e entregam mais a uns do que a outros” (MÃE, 2017, p. 94). Em boa parte da narrativa há a descrição da relação com os livros e com a leitura, uma relação que nos possibilita caminharmos para dentro de nós mesmos.

O personagem dialoga com esses objetos, nos faz ter a certeza de que a leitura não é uma via de mão única, não é apenas o leitor que exerce um papel ativo durante essa atividade, mas sim de mão dupla. Quando lemos, os livros estão nos observando, nos reconhecendo, segundo a visão do menino. E desde seu primeiro contato com essas páginas repletas de palavras impressas, ele notou que elas conversavam silenciosamente conosco e todo o efeito desse diálogo acontecerá dentro de nós, pois, esse é o final desse percurso com a leitura, o nosso interior.

Ao passo que percebemos toda a caracterização dessa íntima relação, observamos que ela não é reconhecida pelos colegas do garoto, que não reconhecem a leitura como algo significativo e apenas o enxergam como aquele que perde o horário de dormir.

O ponto de maior significância da narrativa acontece durante uma brincadeira com uma amiga, de brincar de “à beleza das coisas que se pensam, como as que se lêem” (MÃE, 2017, p.95), já que essas, segundo o menino, precisam ser pensadas, percebemos o desenvolvimento de sua fértil imaginação. Eles começam a descrever os pequenos detalhes que compõem seu cotidiano, criavam seus próprios mundos e os construíam de modo que fossem maravilhosos, belos e despertassem bons sentimentos, como é bem descrito no conto.

Naturalmente, essa possibilidade de imaginar situações incomuns, de fantasiar, surge, ou é melhor desenvolvida, a partir do contato com os livros juntamente com a pureza e ingenuidade infantil. Para o personagem, a leitura era sempre o momento mais aguardado do dia, era a ocasião em que ele entendia o que era felicidade, e, passado esse momento, era hora de voltar para a realidade.

As fantasias que nos são apresentadas nos permitem elaborar entendimentos e conclusões em relação ao garoto, além de nos fazer perceber que elas nem sempre são algo benéfico ou ameno, mas podem ser orientadas de maneira agressiva. Percebemos, logo no

início do conto, sua condição de solitude e isolamento, ponto que colabora para a apreensão e interpretação desses fenômenos expostos.

A fuga de uma realidade, consideração que fizemos no tópico anterior desse trabalho, é o motivo que nos impulsiona a fantasiar. Para o menino, ler, é fugir, é se proteger, então, no momento em que seus livros são retirados de seu quarto, ele espera o momento do dia para dar vazão a seus desejos infantis, que proporcionam a ele uma tolerância para lidar com tudo e todos. É uma forma de acabar, mesmo que momentaneamente com sua solidão e incompreensão daqueles que o cercam. Tomemos, portanto, o seguinte trecho da narrativa como comprovação: “(...) passo os dias à espera dos intervalos para ler um bocadinho” (MÃE, 2017, p. 96).

A fim de complementar tal consideração é válido retomarmos o fato de que quando sonhamos, nossos desejos também são ativados, então, quando o personagem nos revela que sonha que está lendo, percebemos sua real vontade.

A reflexão que a leitura desse conto nos incita é a de que fantasias e desejos são despertados durante a decifração de um texto, de que há uma grande demanda de mobilização afetiva. Para compreendermos de que modo esse texto poderia acordar esse processo, uma vez que ele é construído com base em questões ligadas à infância.

Todas essas relações que tecemos anteriormente entre fantasia, brincadeira e realidade dialogam diretamente com aquilo que nos é descrito em *O rapaz que habitava os livros*. Ao entrar em contato com toda a criação poética que lhe é oferecida, mesmo que restrita e sem o reconhecimento de seu valor por parte dos outros, emoções são despertadas no garoto, sua imaginação é aguçada, a importância do texto literário é reconhecida por ele e a realidade dá lugar às brincadeiras. Brincadeiras essas que no futuro serão transformadas em fantasias. E a ocorrência dessas situações nos mostra a descarga de tensões, a realização daquilo que não pode ser atendido pela realidade.

Assim, somos capazes de perceber, além da satisfação dos desejos inconscientes, o processo transferencial que ocorre entre o garoto e os livros, no momento em que ele os habita, e que nos permite ler sua subjetividade. É digno de nota, portanto, a caracterização desse processo que acontece com os indivíduos e que somente ao final da análise percebemos que a dinâmica construída entre o garoto e o livro se assemelha àquilo que Freud denominou de *A dinâmica da transferência* (1912). Esse processo nos revela de que maneira os instintos necessários para que o amor se estabeleça, a partir de experiências vividas durante a infância ou a partir de uma disposição inata, são conduzidos.

Além disso, a transferência abrange atitudes positivas, de afeição. E esse objeto a quem se destinam os impulsos libidinais, no conto, por exemplo, é o texto literário. A fim de tornar essa premissa mais clara, voltemos ao que Freud descreve:

Nossas observações mostraram que somente uma parte desses impulsos que determinam a vida amorosa perfaz o desenvolvimento psíquico; essa parte está dirigida para a realidade, fica à disposição da personalidade consciente e constitui uma porção desta. Outra parte desses impulsos libidinais foi detida em seu desenvolvimento, está separada tanto da personalidade consciente como da realidade, pôde expandir-se apenas na fantasia ou permaneceu de todo no inconsciente, de forma que é desconhecida para a consciência da personalidade. (FREUD, [1912] 2010, p. 135)

Além disso, o diálogo entre a literatura e a psicanálise nos permite uma leitura do texto literário com uma maior profundidade, ler o que não está dito. As aproximações entre elas são muitas e é relevante citar algumas delas a fim de compreendermos de que forma a abordagem psicanalítica se desenvolve no campo da literatura. É nítido que ambas apresentam leituras do homem na sua vivência, o que nos permite entender suas relações com a sociedade e perceber sua subjetividade. Nos possibilita também a aventura em terras desconhecidas sem nos perdermos, com a certeza de que mesmo que entremos em contato com outras realidades saberemos a melhor maneira de lidar com elas e entendê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destinou-se a vasculhar o interno do sujeito, colocando em foco discussões acerca das fantasias e desenvolvendo questões que dialogassem com a subjetividade do personagem. Ao discorrer sobre o protagonista e seus comportamentos, deparamo-nos com alguém que, a partir do contato com os livros e do hábito da leitura, teve suas fantasias despertadas em seu inconsciente.

Sendo assim, todos esses sonhos em dias luminosos, como descreve Freud, são reflexos dessa insatisfatória realidade que instiga esse garoto a transpor as situações para seu próprio mundo, de forma que o agrada, ocasionando em brincadeiras infantis que demandam grande afetividade e refletem seus mais íntimos desejos, construídos inconscientemente.

Uma defesa da realidade que o circunda colaborou para que menino, a partir das brincadeiras infantis, adentrasse nos livros e formulasse fantasias que refletiam seus desejos, proporcionou uma nova organização da sua percepção do mundo real a partir da realidade psíquica. Sua capacidade criativa é posta em primeiro plano e a introdução dos elementos

durante a brincadeira numa ordem que lhe agrada, proporciona uma forma de obter maior prazer. Esses elementos se estruturam no conto a partir da atividade de “brincar de ver à beleza das coisas que se pensam”, que o personagem desenvolve com sua amiga.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber toda a solidão, todo o cenário, de certa forma, melancólico que o circunda, a indiferença por parte dos outros colegas de sua escola, o que nos direciona para o entendimento do motivo que o levou a construir essa relação com aquele objeto “cheio de palavras impressas”.

O rapaz que habitava os livros, de Valter Hugo Mãe compõe uma coletânea destinada, principalmente, ao público infantil e juvenil. Trás, em seu enredo, a proposta de discutir acerca da leitura enquanto possibilidade de enveredarmos por caminhos nunca antes percorridos, de imaginar e criar situações novas e inusitadas.

Destacamos, assim, a importância desse tipo de abordagem não apenas como uma possibilidade de analisar um texto a partir do viés psicanalítico, nosso principal objetivo, mas também como uma literatura que colabora para a formação do jovem leitor ao destacar a importância do livro nas situações cotidianas vivenciadas pela criança.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. **Freud e a fantasia: os filtros do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. *In: Obras completas volume 10*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. O poeta e o fantasiar. *In: Arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Porto: Porto Editora, 2017.

NASIO, Juan-David. **Fantasia: o prazer de ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DA SEDUÇÃO DO PAI À ASSUNÇÃO DA FEMINILIDADE: A MATURAÇÃO DE EROS EM “PELE DE ASNO”, DE CHARLES PERRAULT

Matheus Pereira de Freitas (UFPB)

Hermano de França Rodrigues (PPGL/UFPB)

RESUMO

Na tessitura literária do século XVII, os contos Maravilhosos de Charles Perrault (1628 – 1703), transmitidos pela herança cultural da oralidade, transportam-nos para o arcabouço fantástico dos primeiros tempos, favorecendo o deleite dos pequenos e grandes leitores. Outrossim, Sigmund Freud (1905) e a ciência psicanalítica permitiram-nos enxergar o universo infantil em suas veredas mais tortuosas, próprias da ordem do Desejo e da demanda social. Nessa ótica, propomo-nos a analisar o conto “Pele de Asno”, um dos alfarrábios mais emblemáticos do universo perraultiano. Na narrativa, uma jovem princesa deve-se opor ao imperativo do gozo e à própria incomensurabilidade do olhar. A pele de asno que a reveste é, ao mesmo tempo, interdito e contenção, uma transfiguração simbólica do Nome do Pai, em termos lacanianos. Para tanto, utilizaremos os escritos teóricos de Sigmund Freud (1905), Jacques Lacan (1958) e Didier Anzieu (1988) com seu texto “O Eu-Pele”.

Palavras-chave: Literatura; Psicanálise; Desejo.

INTRODUÇÃO

“Por que é preciso se espantar/ De que a Razão mais ponderada,/ Cansada, às vezes, deixe de velar,/ Por contos de Ogro e de Fada/ Engenhosamente embalada/ Sinta prazer em dormir?” (PERRAULT, 1695). Com esse questionamento, que põem em xeque os valores e a forma de transmiti-los, Charles Perrault (1628–1703) inicia uma de suas obras mais célebres, o poema narrativo *Pele de Asno*, publicado em 1695. Na verdade, este texto, doravante dirigido ao universo infantil e juvenil, compõe um dos muitos resgates das histórias orais. Transferindo-o para o papel, Perrault resgata não somente a tradição, mas sim, uma veia pulsante da fantasia humana.

Na esteira dos estudos do universo infantil, a psicanálise, ciência criada a partir dos estudos de Sigmund Freud (1856 - 1939), metamorfoseou concepções até então cristalizadas. Desenvolvida no final do século XIX, partindo da prática clínica, para em seguida, desenvolver uma ciência metapsicológica, a psicanálise propõe o desbravamento da tortuosa psique humana. Não se restringindo a uma ciência própria do campo clínico, a ciência freudiana partilhava tanto uma necessidade interpretativa para o analista e seu

paciente, quanto para o pesquisador e a obra. Freud, um leitor voraz, buscou o amparo que sua jovem ciência necessitava, no grande repertório das subjetividades, a literatura. Sendo fruto dessa investigação, a própria construção de um dos alicerces da psicanálise, o mito de Édipo.

Por conseguindo, um método às avessas fora criado para o estudo dos escritos literários³⁴. A psicanálise será a ótica pela qual o pesquisador desenvolverá sua interpretação, um estudo próprio da análise literatura a partir da ótica psicanalítica consiste em ler com as lentes freudianas (BELLEMIN-NÖEL, 1981). Portanto, nossa pesquisa se fundamentará por essa interface analítica. Partindo dos ensinamentos (pós)freudianos, buscaremos tracejar e interpretar os caminhos da personagem *Pele de Asno*, interpolada por um desejo avassalador, que, no início, ela não poderá nomear.

SOB AS VESTES QUE (NÃO) NOS RECOBREM

“Em geral, certas coisas são, no meu entender, demasiadamente veladas. É justo manter pura a fantasia das crianças, mas essa pureza não será conservada com ignorância” (MULTATULI, 1906, p. 26). Indo de encontro com as concepções acerca da educação infantil vigente no século XIX, defendidas pelo pensador holandês Multatuli (1820 – 1887), Sigmund Freud, em seu texto *Sobre o esclarecimento sexual das crianças*, de 1907, retoma discussões desenvolvidas na gênese da teoria psicanalítica³⁵, as quais serão melhor delineadas nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), quando o mestre escancara as vestes sexuais do *infans*. Anunciadas como um arcabouço que resguardam o desejo em seu estado mais “primitivo”, o pai da psicanálise refuta preceitos que, embora cômicos à “pedagogia” da época, revelam uma inocência mergulhada em violência e prazeres. Freud (1905) envereda pelos mares revoltos da psique infantil, encarando não apenas as dificuldades de uma teoria científica em pleno nascimento, mas também, a hipocrisia da lógica familiar oitocentista que se recusa a (re)conhecer Eros em seu estado mais latente, malgrado, “a criança então já está pecando e os pais ainda acreditam que ela não sabe o que é pecado” (*Ibid*, 1906).

Destarte, desde a aurora dos estudos psicanalíticos, o palco psíquico infantil vem sendo desvelado pelos estudiosos mais renomeados desta ciência. Neste cenário, destacam-se os trabalhos de Melanie Klein (1882-1960) e Donald Winnicott (1896-1971). Ambos, a partir do legado freudiano, criaram e desenvolveram suas teorias que consubstanciaram uma clínica própria para os infantes. A obra da austríaca Melanie Klein, sobretudo, desenvolveu-se sob a

³⁴BELLEMIN-NÖEL, Jean; **A literatura e a psicanálise**; 1981; São Paulo: Editora Cultrix

³⁵É notório que, desde a escrita *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), Freud e Breuer descobriram que o sofrimento histérico advém da reminiscência de traumas sexuais ocorridos na infância, posteriormente, Freud reformulará essa teoria, admitindo a vertente fantasiosa.

égide da técnica do brincar, que “toma o lugar da associação no sentido analítico, da condensação, da palavra no lugar de outra, lugar atrapalhado pela angústia. O brincar faz ofício de metáfora, é sua oficina” (NASIO, 1994, p. 142).

Com o avanço de sua técnica, Klein (1932) enveredou-se nas dinâmicas objetais dos primeiros tempos. Ela pôde então averiguar que a trama edípica entra em cena logo nas primícias da existência e adquire feitura mais consistente após o desmame, colorindo os primórdios de nossa economia psíquica. Neste percurso, o bebê, impossibilitado de obter o seio materno em sua totalidade fantasiada, em confluência com as frustrações uretrais e anais ocasionadas pelas prerrogativas de higiene, sofre com as angústias persecutórias e um temor intensos, gerados pelas pulsões destrutivas. Nas palavras da psicanalista francesa M.-C. Thomas:

[o medo] é um produto da formação do supereu e da incorporação: a criança, em sua fantasia, faz desse mecanismo um teatro de horrores em que, cortada e separada da mãe, ela quer recuperá-la, mordendo-a, devorando-a, retalhando-a para lhe roubar o seio, o pênis do pai, suas fezes etc. Ela se sente culpada por lhe ter feito mal e teme, por retaliação, uma punição idêntica da mãe introjetada: o supereu, por seu turno, morde, retalha e quer se apropriar do corpo da criança. (NASIO, 1994, p.149)

Afetado por esse cenário atroz de negação e, impelido pelas pulsões destrutivas, o bebê manipula seu arsenal aterrador a fim de fustigar o corpo materno. A par destas observações clínicas, Klein (ANO) estabeleceu duas posições subjetivas que dão contornos à dinâmica psíquica, não apenas das crianças, mas também, das outras fases do desenvolvimento humano. São essas as posições: *esquizo-paranóide e depressiva*. Na primeira configuração subjetiva, para o infante, não há distinção entre ele e sua mãe; há uma relação simbiótica que entrelaça o filho ao seio materno – expressão das experiências gratificadoras e nefastas, a depender dos cuidados ofertados pelo objeto de desejo. Quando o contato é *suficientemente satisfatório*, o bebê mergulha no prazer do néctar materno, acompanhado de seu acalanto amoroso; por outro lado, se a relação ocorre em meio a frustrações prementes, o lactante também experimenta o terror de aniquilação perante a ausência do seio. Assim, a criança recorre à clivagem como mecanismo de defesa, dividindo a fonte de sua angústia entre um *seio bom* e outro *mal*, bem como o próprio *self*. Como corolário, geram-se dois mecanismos psíquicos interligados, a *introjeção* e a *projeção*. À medida que a maturação progride, o “jogo” fantasístico de internalizar e expulsar os objetos tornam-se menos violento, aproximando-se cada vez mais da realidade, o que favorece uma “mudança da mais alta importância: de uma relação com objetos parciais e disjuntos — “bons” e “maus” —, o sujeito passa para a relação com seu objeto fundamental e prevalente: a

mãe como um todo” (NASIO, 1994, p.161). Superada essa etapa, prenunciamos os efeitos da *posição depressiva*.

Nesse segundo momento, a criança compreende a unidade que é a mãe. Doravante, seus ataques, antes submersos à polarização, atingem um objeto que coaduna, ao mesmo tempo, a virulência do *seio mal* e a generosidade do *seio bom*. Assim, impelido por um sentimento de *culpa e reparação* ao objeto amado, a *posição depressiva* refreará o frenesi dos ataques da posição *esquizo-paranóide*, permitindo um desenvolvimento afetivo que tende a refração da *inveja e ingratidão*.

Seguindo outros itinerários teóricos, o psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981), em seu retorno à literatura freudiana, fundamentou sua metapsicologia numa lógica em que o inconsciente se estrutura enquanto linguagem. Neste arranjo, nosso plano psíquico interpela os registros do *real* (Impossível, daquilo que não cessa de não se escrever), do *simbólico* (Contingente, daquilo que cessa de não se escrever) e do *imaginário* (Necessário, daquilo que não cessa de se escrever)³⁶. Ao debruçar-se na dialética dos primeiros tempos, Lacan pôde averiguar um estágio estrutural primitivo, em que a criança, ao se deparar com sua imagem projetiva num espelho, não se reconhece como sujeito, mas uma imagem projetiva de um *outro*. Partindo do plano *Imaginário*, próprio da alienação e não do reconhecimento egoico, o infante não tece barreiras contingenciais capazes de contornar sua própria representação imagética. Seu corpo, tal qual um *renewant*, permanece à deriva, até que, passadas as três etapas desse *estádio de espelho*, a criança possa reconhecer-se na imagem refletida.

Na aurora dos primeiros tempos, a criança mantém uma relação fusional com sua mãe. Aliada à configuração estruturante do reconhecer-se esboço de sujeito, à guisa de sua imagem espalhada, o infante deve lidar com outro dilema, a ambivalência ontológica do “Ser ou não ser/Ter ou não ter”, isto é, continuar servo do enlace umbilical materno ou adentrar na dinâmica *desejante*. Mantendo-se então fiel ao desejo materno, a criança busca “fazer-se desejo de desejo, poder satisfazer o desejo da mãe, quer dizer: ‘tobeornottobe’ o objeto do desejo da mãe (...) Para agradar a mãe (...) é preciso e basta ser o falo”³⁷. Seguindo esta lógica, o bebê nunca poderia *ter*, já que a condição de *ser o falo* o protege da castração edípica, logo, da Lei.

³⁶COUTINHO, Jorge; **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, As bases conceituais**; Rio de Janeiro: Zahar, 2005;

³⁷ I. Lacan, Jacques **Les Formations de L'inconscient**, op. cit., seminário de 22 de janeiro de 1958.

Para abrir mão de *ser* o falo e adentrar na dimensão de tê-lo um dia, é necessário que o pai perturbe os pilares dessa relação primordial. Com o aval materno, a relação paterna faz-se símbolo da lei na metáfora do *Nome-do-Pai*. Seguindo esse curso estruturante, a lógica do desejo passará da dimensão do *imaginário*, para a alçada do *simbólico*. Destarte, o complexo de Édipo estaria condenado ao seu “fim”. Reverberando os ensinamentos de Jacques Lacan, o psicanalista Joël Dor (1989) discorre acerca dessa metáfora paterna tão cara à neurose, “endereçoada ao reconhecimento de uma função simbólica, circunscrita no lugar de onde se exerce a lei. [...] O Nome-do-Pai é o novo significante (S2) que, para a criança, substituiu o significante do desejo da mãe” (DOR, 1989, p. 92).

Após a inscrição do Nome-do-Pai na cadeia significante da criança, seu desejo, arqueado na palavra, terá condições de estar em consonância frente à demanda sociocultural. Todavia, faz-se necessário ressaltar que o comprometimento dessa metáfora poderá arremessar o sujeito ao campo das psicoses, por meio da *forclusão* do Nome-do-Pai, ou das perversões, a partir de sua *negação*. Sendo assim, no arcabouço lacaniano, “O pai é um significante que substitui um outro significante. E aí está o alcance, o único alcance essencial do pai ao intervir no complexo de Édipo” (LACAN, 1958).

À luz das teorias apresentadas, pôde-se observar o primado das relações objetais, bem como, o desaguar das vicissitudes estruturais da criança, em que a trindade familiar edípica, apresenta-se como elemento vital para a incorporação, ou negação, do simbólico. Apesar das divergências entre os pensamentos desses pós-freudianos, deparamo-nos como é dispendioso estabelecer as barreiras que delimitam o corpo da criança, seja pela fusão do bebê e o seio materno, seja pela imagem flutuante de um outro irreconhecível. Quiçá, a pele que nos contorne falhe em sua função simbólica primordial, delimitar nossa superfície.

Enveredando por esses e outros questionamentos, Didier Anzieu (1923-1999), em sua obra “O Eu-pele” (1989), desbrava sua teoria psicanalítica nos significantes psíquicos que revestem nossa pele. Numa retomada aos ensinamentos freudianos, o psicanalista francês relembra-nos: que o corpo polimorficamente perverso do infante pode gozar desmedidamente ao longo de qualquer extensão epidérmica; da função para-sexual que o sistema psíquico, em diálogo com nossa camada perceptiva externa, exerce no sistema Pcs-Cs (FREUD, 1925). Partindo dos ensinamentos dos pós-freudianos, com ponderações kleinianas, no que tange à relação mãe-bebê, o autor analisa como a epiderme protagoniza o primado da dinâmica afetiva, seja pela superfície que reveste os incipientes lábios infantis em busca do píncaro materno (relação bebê-seio), ou seja pelas mães que “conhecem bem os prazeres de pele do bebê - e os seus” (ANZIEU, 1989, p. 43).

O conceito postulado por Anzieu, homónimo ao título da obra, corresponde a “uma representação de que se serve o Eu da criança durante fases precoces de seu desenvolvimento para se representar a si mesma como Eu que contém os conteúdos psíquicos, a partir de sua experiência da superfície do corpo” (ANZIEU, 1989, p. 44). Essas “experiências” serão, justamente, análogas à imposição castradora de separação do objeto de desejo primordial, bem como das outras vivências individuais que cada sujeito tecerá. Semelhante a essa necessidade de reestruturação do *self*, o sujeito terá que construir uma pele psíquica, capaz de revesti-lo e, assim, protegê-lo das angústias que o assolam na alvorada dos primeiros tempos. Destarte, Anzieu aponta-nos para duas vertentes fantasísticas que o Eu-pele pode incorporar para a manutenção psíquica do sujeito:

Quando o Eu-pele se desenvolve sobretudo sobre a vertente narcísica, a fantasia originária de uma pele comum se transforma em fantasia secundária de uma pele reforçada e invulnerável (caracterizada por sua dupla parede grudada). Quando o Eu-pele se desenvolve principalmente sobre o plano masoquista, a pele comum é fantasiada como pele arrancada e ferida (ANZIEU, 1989, p. 49)

Assim, tendo suporte nas pulsões regidas por Tânatos, que dominam o plano masoquista, o infante permanecerá vinculado ao momento de esfolamento da pele comum. Não obstante, Freud (1909) revela-nos que o ápice da flagelação masoquista é atingido quando pedaços da pele são arrancados do corpo atuante. Na literatura erótica, deparamo-nos com a simbolização externada nos suplícios masoquistas, em *História de O*, de Pauline Reage (1907-1998). O corpo esfacelado da protagonista não basta para satisfazer o elo masoquista que a vincula a seus amantes: é necessário que uma aliança perfure sua camada vaginal, bem como as marcas que tatuam seu corpo estarem à mostra. “O”, esfacelada, atestará o entrelace com seu objeto amado, que deverá estar, a todo momento, vinculado à própria personagem. Em um contraponto, a pele poderá reivindicar uma dupla camada impenetrável, revestida pelo narcisismo. Testemunharemos na análise da narrativa de Charles Perrault, *Pele de Asno*, as configurações de uma pele ouripel, apta a barrar um desejo ainda em processo de maturação.

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE NARCISO À INSURGÊNCIA DO NOME-DO-PAI

Seguindo o testamento das narrativas dos contos de fada, *Pele de Asno* inicia-se com a descrição de um reino longínquo e próspero, que se regozija de um governante grandioso, sendo este, “O maior já visto na Terra,/ Gentil na Paz, feroz na Guerra” (PERRAULT, 1695, p.54). Sua rainha, “sedutora e bela”, dera-lhe uma filha belíssima e ambas gozavam da felicidade e benquerença desse rei. Toda a riqueza desse território era proveniente de um asno

que defecava ouro, este sendo igualmente amado por todos. Outrora, por obra do destino, a rainha adoece gravemente e, em seu leito de morte, faz um último pedido ao seu amado, suplicando-lhe que só casasse novamente se a eleita superasse sua beleza. Tendo fustigado os esforços em procura de uma nova rainha, o rei voltou seu olhar para um “amor insensato”, sua própria filha.

Nessa conjuntura inicial, percebemos uma figura paterna extremamente poderosa, um Rei propriamente dito que goza de prosperidade e supremacia. Com a morte de sua amada, o soberano logo parte em busca de uma nova esposa. A falecida bem sabia que a única eleita para substituí-la seria sua própria filha, assim, o pai só pôde pensar em tal himeneu após essa “autorização” verbal. Para a filha, este momento dá início a sua trajetória edípica, em termos lacanianos, onde o pai exerce o corte na dinâmica simbiótica entre mãe e filha. Contudo, como lidar com um desejo incestuoso diretamente investido em pleno desenvolvimento infantil? Sobretudo, quando o pai é o grande soberano, não somente simbólico, mas real.

Nesse interlúdio, a filha, tomada pelo desespero, sai do castelo em procura de sua Fada Madrinha que instrui a jovem a propor uma prova de amor, algo que consideravam impossível do rei cumprir: confeccionar vestidos tão belos quanto as cores do Tempo, quanto o brilho da Lua e quanto a claridade do Sol. Mesmo com tais propostas, o soberano realiza o trabalho com excelência. A filha, novamente envolta ao desespero, é aconselhada mais uma vez pela fada, como única solução ao impasse incestual, a solicitar a morte do tão amado asno, fruto das riquezas de seu território. O rei não titubeia, logo presenteia a filha com a pele do valioso espécime. A princesa, sem saída, resolve fugir de sua província, levando consigo as belas peças presenteadas por seu pai, além de um espelho e escova, mantidos abaixo da terra graças às artimanhas mágicas de sua fada. Sob seu corpo, a capa do animal assenta-se.

Neste momento singular da narrativa, deparamo-nos com uma jovem que ainda não possui uma estruturação psíquica capaz de responder à demanda do *ter*. Essa proposição pode ser facilmente derrubada pelo argumento lógico de que uma princesa poderá ter tudo que deseja, correspondendo às expectativas claras do “hermajestythe baby”. Todavia, para *ter* fazer-se necessário não *tê-lo* antes, esse movimento é crucial para o desejo. Ela nunca pôde não *ter*, ela *era* propriamente o *falo* materno. De frente a uma demanda impossível de ser correspondida, tanto pelo horror incestuoso, quanto pelo desejo colossal de um rei, a princesa busca amparo na única alternativa possível, uma figura do impossível, uma criatura mágica. Esta será a substituta eleita para sanar a falta do significante materno, a única capaz de suportar o poderio do soberano. A infanta, mais uma vez, atesta sua incapacidade de desejar; ela precisa que a fada a instrua nos pedidos, que são feitos a partir de uma demanda,

aparentemente irrealizável, de ser saciada. Entretanto, o Rei conseguira efetivar esse feito, superando as belezas dos próprios astros celestes.

Ao direcionarmos o olhar para as propostas teóricas de Anzieu (1989), as vestimentas presenteadas adquirem uma significação ímpar para o afloramento do desejo feminino. Apesar de ser um ardil vindo do *outro*, a fada madrinha, esse era o único meio possível da demanda desejante se esboçar na jovem princesa. Os belos vestidos simbolizam a conquista de sua feminilidade, uma pele têxtil, alicerçada no olhar paterno e legitimada pelo amparo materno. Não à toa, esses significantes serem postos sob a terra, já que precisam amadurecer, para que o Nome-do-Pai possa, então, dispor, na cadeia significante, um substituto para o pai. Por essas razões, a princesa teve que abandonar seu reino, protegendo-se com o único significante que poderia sanar seu dilema psíquico - proteger-se do desejo devastador do *Grande Outro* - amadurecendo-se num invólucro carnal, como numa segunda gestação. Esta segunda camada configura-se como o Eu-pele da protagonista; ela própria torna-se essa nova pele, perdendo o lugar de princesa e angariando a alcunha de Pele de Asno.

Após abandonar seu reinado, a princesa segue seu caminho com o “Rosto sujo e disforme assim como espantalho;/ [...] Vendo-a assim tão estranha, e suja, e encardida/ Não queriam ouvir nem dar guarida tão estranha criatura” (PERRAULT, 1695, p. 61). Assim se deu até que encontrara um sítio que precisava de uma cuidadora. Nesse meio, a infanta sofre diversas humilhações e abusos. Todavia, nos domingos, trancava-se no quarto, banhava-se com cuidado e, vestindo-se com os mais belos vestidos que seu insensato pai lhe dera, penteava-se com admiração ao pé do espelho. Nas palavras perraultianas:

Diante do grande espelho, alegre e com humor,/ Ora o vestido cor da lua ela provava,/ Ora aquele em que o sol explode em luz,/ Ora o vestido azul,/ Mais azul que o azul do Céu, [...] Gostava de se ver jovem, branca e rosada, Mais que as outras bonita e exuberante;/ Esse doce prazer era como elixir/ Que até o outro domingo a fazia seguir. (PERRAULT, 1695, p. 62)

Caminhando com sua pele visível e olfativamente repulsiva, a jovem repele olhares e suspeitas. Escondendo-se sob essa nova carne, ela vivencia sua *via crucis*, sendo alvo de rechaço e humilhações contínuas, situações impossíveis de serem experimentadas em sua antiga casa. Será em resposta a esse rechaço do olhar do outro, que ela se permitirá olhar-se. Passando horas a fio, admira sua imagem espelhada e, ao contrário de narciso, (re)encontra sua representação mais deleitosa, graças as belíssimas peles dadas pelo pai, sendo elas prismas do desejo edípico, ou seja, novos significantes desse movimento, com suas belas peles presenteados com o afeto paterno. Será por meio desse teatro privado que a jovem alçará ao campo do *ter*.

Doravante, numa de suas tardes de trabalho, Pele de Asno depara-se com um nobre Príncipe que ali passava. Seu desejo urge então de sua dupla pele. Sabendo que “sob essa roupagem rota e impura/ O coração de uma Princesa ainda havia”. Por acaso, num dia de domingo, o príncipe, outrora admirado pela jovem, envereda pela morada da própria Pele de Asno, e ao olhar através da fechadura o corpo adornado da princesa, o observador apaixonado de imediato. Após voltar ao seu castelo, o príncipe descobre quem é a misteriosa ninfa que avistara e, apesar do rechaço de sua corte, continua a arder de paixão por Pele de Asno. Com suas artimanhas, a jovem prepara um bolo para o príncipe, escondendo no interior de seu preparo um dos seus preciosos anéis. Nesse momento, Perrault revela-nos, “por mim, francamente, eu ousou crer/ Com certeza que quando o Príncipe chegou/ À sua porta e no buraco olhou, Ela logo o notou:/ Nisso a mulher é bem ladina/ Que não se pode olhá-la um só instante/ Sem que ela saiba que foi vista” (PERRAULT, 1695, p. 65). A jovem bem sabia que estava sendo desejada, bem como sabia que o príncipe receberia o anel que deixara cair propositalmente no presente enviado.

Ao lançar seu olhar em direção ao príncipe, Pele de Asno sente-se princesa novamente. Ela finalmente consegue adentrar na lógica do desejo, investindo-se nesse afeto e, sob o olhar do amado esgueirado na fechadura, manipula um olhar antes insuportável do Grande Outro, ricocheteando o desejo edípico na cadeia dos significantes. Agora é ela quem nomeia seu eleito; é ela que adentra na dimensão do querer. Esse movimento tece, para Lacan, a morte da coisa: “Se não se pode ter a coisa (o objeto perdido), a matamos ao simbolizá-la pela palavra”. Neste caso, o olhar investido no outro toma lugar da palavra, reconhecendo a limitação do amor paternal, que não poderia estar em confronto com os preceitos do Nome-do-Pai. Não por acaso, a infanta reconhece: “Se um vestidinho dele me tivesse vindo/ Eu me acharia mais bem adornada/ Do que com os meus trajas lindos” (PERRAULT, 1695, p. 63).

Utilizando a aliança como preceito para seu casamento, o príncipe iniciara uma busca para a dona da preciosa joia. E, logo após todas as damas da província falharem na prova dada, Pele de Asno fora a única restante para tentar a tarefa e, diante da surpresa de todos, seu dedo encaixara perfeitamente no anel. Antes de se apresentar para seu Rei, pai de seu noivo, a infanta retira o seu invólucro animalesco e reveste-se com os mais belos vestidos ofertados, outrora, pela figura paterna. Conta-nos o autor: “O bom Rei jamais se cansava/ De ver que a Nora tantos dotes ostentava;/ A Rainha, com tudo, estava enlouquecida,/ E o Príncipe, esse Noivo tão gentil,/ A alma repleta de prazeres mil,/ Ao peso de seu êxtase vergava” (PERRAULT, 2009, p. 69) Chegado o momento do casamento, a princesa reencontra com seu pai que, agora, “Havia, com o tempo, expurgado esse ardor/ Que a alma lhe abrasara”. Fecha-

se então, o ciclo de (des)encontros entre pai e filha. Com o fechamento da narrativa, Pele de Asno substitui seu Eu-pele primevo. O invólucro fétido de carne que a recobria, protegendo-a do desejo implacável do Grande Outro, já não suplanta sua função de outrora, ser o significante Nome-do-Pai. Retirando seus vestidos da terra e, envolvendo-se nessas belas peles, a infanta assume o amadurecimento de sua feminilidade. Por fim, ao assumir o himeneu, elege um substituto paterno, inscrevendo-o em sua cadeia significante. A Lei pôde operar à revelia da passagem de um Édipo aterrador.

CONCLUSÃO

Ao navegarmos nas construções da infância sob a ótica psicanalítica, deparamo-nos com o desvelamento de um ideal, muitas vezes ainda vigente, de que a criança personifica a inocência. Freud (1905), ao investigar a sexualidade infantil, derrubara alicerces psiquiátricos, higienistas e sociais, mostrando-nos a natureza jocosa e pulsante de Eros. Os descendentes dessa ciência investigaram as diretrizes dos primeiros tempos; a austríaca Melanie Klein, ao pensar num conflito edípico e um supereu muito anterior ao proposto pelo mestre vienense, revolucionara a clínica psicanalítica infantil, assumindo um mínimo de subjetividade para o bebê, agora, ser que sente, ataca e repara.

Na arquitetura lacaniana, vislumbramos o esboço da constituição do sujeito. Sem (re)conhecer sua imagem, o bebê precisa passar pelas três fases do *estádio do espelho*, a fim de que possa reivindicar o início de sua independência desejante. Assim como o universo kleiniano, Lacan assume uma relação simbiótica da mãe com o bebê. Pautado nesse complô, o infante terá que abdicar de ser o *falo* para, quiçá, tê-lo um dia. Nessa travessia, a figura paterna intercederá como terceiro nessa dinâmica e, só assim, a metáfora do Nome-do-Pai poderá inscrever-se na cadeia significante, instaurando o interdito e a Lei, ou seja, a castração edípica.

Essas concepções, que tangem uma sexualidade e subjetividade própria para a criança, foram prenunciadas na literatura mundial. *Pele de Asno* participa dessa enunciação. Na safra literária de Charles Perrault, averiguamos questões singulares do crescimento estrutural da jovem princesa, fixada num desejo paterno aterrador, alicerçado na palavra materna. Todavia, graças às vestes ofertadas por esse mesmo pai - seus vestidos e o couro do animal que assumem a metáfora lacaniana do Nome-do-Pai - ela pôde desenvolver seu desejo amparado por suas peles psíquicas. Desse modo, o Nome-do-Pai, impossibilitado de se firmar na figura paterna propriamente dita, teve que se deslocar para um significante digno de combater a transgressão incestuosa, as peles confeccionadas sob o desejo do Grande Outro.

Essas foram as condições dispostas para a jovem princesa, que, no fim, “contra um louco amor de fogosos roupantes/ A mais forte Razão é proteção escassa,/ E que não há tesouros tão gigantes/ Que um perdulário Amante não desfaça.”

REFERÊNCIAS

ANZIEU, Didier. **O Eu-pele**, 1985. Casa do Psicólogo, São Paulo 1989.

BELLEMIN-NÖEL, Jean. **Psicanálise e Literatura**. 1981; São Paulo: Editora Cultrix.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**, 1985. Editora Artes Médicas, Porto Alegre 1989.

FREUD, Sigmund. Sobre o esclarecimento sexual das crianças, 1907. In: **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NASIO, J.-D (Org.). **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

PERRAULT, Charles. **Contos e Fábulas**, 1695. Editora Iluminuras, São Paulo 2009.

SOBRE A (DES)VENTURA DOS ANJOS E A (IN)CONSTÂNCIA DO DIABO: A DIÁSPORA PULSIONAL NOS CONTOS DE FADAS

RAMALHO, Mariana Pinheiro
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
ramalhomari@hotmail.com

RODRIGUES, Hermano de França
Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB)
hermanorgs@gmail.com

RESUMO

O aspecto lúdico e fantasioso dos contos de fadas, quiçá, tenha surgido da necessidade de efabulação, característica da subjetividade humana, marcada por coordenadas tempo-espaciais. As histórias eram passadas oralmente, e seu maior objetivo era retratar a essência do ser humano, englobando as realidades íntimas dos seus indivíduos. À vista disso, analisamos o conto “A moça sem mãos”, história contada por Marie Hassenpflug, Dorothea Viehmann e Johann H. B. Baur, coletada e reescrita pelos Irmãos Grimm. A narrativa conta com elementos vívidos e cruentos, mas possuem, como todos os contos de fadas, um resultado satisfatório. O conto trata da história de uma jovem que teve suas mãos amputadas pelo seu pai – um moleiro – que fez um pacto com o Diabo, em troca de riqueza. Sem mãos, a jovem deixa a casa paterna e segue sua jornada para viver na floresta. Os anjos de Deus e o Diabo acompanham a moça no decorrer da história, influenciando nos acontecimentos de sua vida de acordo com a vontade desses seres superiores. A personalidade do Diabo está diretamente ligada com os espectros da pulsão de morte, característica inerente a todos os seres humanos, enquanto os anjos de Deus carregam, em sua gênese, a carga particular da pulsão de vida, ambas estudadas pela psicanálise. Destarte, a análise gira em torno do personagem Diabo, e nos traços perversos, explicitados por Freud (1905), em seus estudos a partir do século XIX.

Palavras-chave: Grimm; psicanálise; pulsão de morte; pulsão de vida.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise psicanalítica, com base nas teorias freudianas, dos efeitos pulsionais, *de morte* e *de vida*, nos personagens Diabo e anjos no conto de fadas “A moça sem mãos”, contado por Marie Hassenpflug (1778-1856), Dorothea Viehmann (1755-1816) e Johann H. B. Baur, coletada e reescrita pelos Irmãos Grimm. A narrativa escolhida trata da história de uma jovem que teve suas mãos amputadas pelo seu pai – um moleiro – que fez um pacto com o Diabo, em troca de riqueza. Sem mãos, a jovem deixa a casa paterna e segue sua jornada para viver na floresta. Os anjos celestes e o Diabo acompanham a moça no decorrer da história, influenciando nos acontecimentos de sua vida, de acordo com a vontade desses seres superiores. Durante a leitura do conto, pode-se

perceber a presença de moções da *pulsão de morte* - degeneração dos objetos de vida, expulsão da energia psíquica, inanição - presentes no personagem Diabo, que persegue a garota e tem como objetivo estragar e findar a vida dela de uma vez por todas, enquanto as particularidades da *pulsão de vida* - preservação da vida, mantimento e concentração da energia psíquica - estão presentes nos anjos, que têm como principal fundamento o zelo pela vida da menina e, mais tarde, o acolhimento e a segurança de seu filho e de seu marido que, sete anos depois, com a ajuda dos anjos, consegue encontrar a família e ter um final feliz. Mesmo com a separação dicotômica dessas duas pulsões, os personagens que lhes representam na história dependem um do outro para que o enredo possa ser desenrolado. Sem o planejamento e a “maldade” do Diabo, os anjos não teriam um objetivo, e a história, então, ficaria descaracterizada.

A TRANSCENDÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas, desde as primeiras manifestações, são considerados atraentes aos indivíduos. O surgimento dessas narrativas aponta para a civilização céltica, em meados do século II a. C. De acordo com Hisada (1998), ao abordar os escritos de Platão, conclui que as mulheres de mais idade utilizavam-se de simbologias para incrementar suas histórias, que serviam de aporte para a educação das crianças. Ferreira (1991) retrata que os povos da Antiguidade conheciam profundamente o universo fantástico que permeava os contos de fadas. Schneider e Torossian (2009) afirmam que

seu enredo é tramado por tecidos de refinadas matrizes do imaginário humano, cuja linguagem, repleta de significados simbólicos e de metáforas, tem a capacidade de interligar o consciente e o inconsciente (p. 134).

A primeira coletânea de textos tradicionais foi publicada no século XVII, durante o reinado de Luís XIV, e sua publicação tinha como objetivo principal falar para os adultos. Tratavam temas sérios, uma vez que as histórias eram repletas de cenas de adultério, canibalismo, incesto e outros componentes que não se adequava, segundo as normas institucionais, as crianças. Souza (2005) faz menção aos contos, descrevendo-os como histórias que narravam o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas interrelações e suas crenças no sobrenatural. As histórias, então, a partir da “descoberta da infância” (Ariés, 1981, p. 11), sofrem adaptações, começando a abordar as necessidades dos infantes, assim como sua imaginação, e devido às alterações e mudanças dos temas polêmicos, passaram a ser bem aceitas pela população nobre. Os contos narrados tornaram-se

importantes para o crescimento intelectual e afetivo, favorecendo para as crianças, a integração do seu imaginário.

Os estudos da literatura folclórica e popular de cada nação iniciaram-se em meados do século XIX, ficando em destaque Charles Perrault (1628-1703), com seu livro *Contos da mamãe Gansa* (1697), que trazia textos como “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul” e “O Gato de Botas”. Segundo Falconi e Farago (2015), Perrault, ao coletar narrativas da oralidade, passadas de geração a geração, observou que elas se modificam com os valores socioculturais de determinada época, na qual suas origens se perdiam na poeira dos tempos. Inúmeros foram os contos registrados pelos irmãos Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilhem Carl Grimm (1786-1859), conhecidos mundialmente como os Irmãos Grimm. Ambos filósofos e estudiosos do direito alemão, começaram a coletar uma grande quantidade de histórias populares medievais contadas oralmente³⁸. Segundo Coelho (2003),

Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, Os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil (p. 23).

Eles publicaram os *Contos de fadas para crianças e adultos* (1812-1822), destacando os contos que foram traduzidos para o português: “A Bela Adormecida”, “Os Sete Anões e a Branca de Neve”. Esses artefatos são habitados por madrastas malvadas, príncipes encantados, casas de chocolate, bruxas perversas, feras, entre outros personagens singulares. Com as modificações realizadas pelos Grimm, intensificou-se o redirecionamento de um material, antes apreciado por todos, agora, exclusivamente para crianças, visto que as concepções em vigor no século XIX exigiram um novo olhar para a criança, inclusive, uma literatura que fosse própria para elas.

A DIÁSPORA PULSIONAL

A teoria pulsional é um dos temas metapsicológicos mais fundamentais da obra freudiana.³⁹ Sigmund Freud desenvolveu duas teorias sobre as pulsões: a primeira distinguia entre as pulsões do ego e as sexuais; e, a segunda conjecturava a existência de uma pulsão de morte, voltada para a retirada da energia psíquica de determinado objeto, e uma pulsão de vida, que visa uma concentração dessa mesma energia. A teoria das pulsões, segundo Freud (1930), foi a que progrediu com mais cuidado e dificuldade em sua obra. Em diversos

³⁸ ROBINSON, 2004.

³⁹ AZEVEDO; RAMOS, 2015, p. 2.

trabalhos, como em *Análise de uma fobia de um menino de cinco anos (o pequeno Hans)* (1909) e *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914), o autor menciona o quanto essa teoria estava incompleta e não havia sido explorada o suficiente.

Em *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), o pai da psicanálise define o termo pulsão pela primeira vez. Esta é exposta como representante psíquica de uma energia que leva ao movimento e/ou inércia. Nessa primeira definição, Freud acreditava que todas as pulsões levavam a uma ação, pois seriam decorrentes de um quantum de energia que impelia o psiquismo a uma dinâmica própria, atribuindo à energia tratada pela pulsão o termo libido. O mestre vienense, em *A pulsão e seus destinos* (1915), acreditava que as pulsões eram divididas em dois grupos, sendo os de autopreservação e os sexuais. Antes de expor essa teoria no seu artigo, o pai da psicanálise já mostrava inquietação quanto à duração dessa classificação dualista, e mostrava que essa teoria seria mantida até quando se mostrasse útil, ou até quando as experiências clínicas não mostrassem evidências contrárias.

Propus que se distingam dois grupos de tais instintos primordiais: os instintos do ego, ou autopreservativos, e os instintos sexuais. Mas essa suposição não tem status de postulado necessário, ela não passa de uma hipótese de trabalho, a ser conservada apenas enquanto se mostrar útil, e pouca diferença fará aos resultados do nosso trabalho de descrição e classificação se for substituída por outra (FREUD, 1996, p.139).

Em 1920, em seu artigo *Além do princípio do prazer*, Freud propõe ainda a existência de duas forças. Nesse novo estudo, o mestre vienense traz a oposição entre essas energias psíquicas: uma que impele à ação e outra que leva à inanição. A pulsão que leva à ação - a concentração da energia psíquica - Freud chamou de *pulsão de vida*, e diziam respeito às excitações que induziriam à busca de objetos. Segundo Freud (1920),

os instintos que tratam dos destinos desses organismos elementares que sobrevivem ao ser individual [...] formam o grupo dos instintos sexuais. [...] Eles são propriamente os instintos de vida; pelo fato de agirem contra a intenção dos outros instintos — que, devido à sua função, conduz à morte — , insinua-se uma oposição entre eles e os demais (p. 151).

Já as *pulsões de morte* definidas por Freud, relacionam-se diretamente com a retirada da libido. Levavam à inanição e estagnação, buscando a paz, a ausência de estimulação no organismo. Assim, o trabalho dessa pulsão teria como objetivo a descarga, a falta de vida, ou seja, a morte. Então, o organismo não teria, em sua base constitucional, o desejo pela mudança, pois estaria fadado a buscar sempre estados anteriores. A tendência do organismo à mudança e ao progresso seria, portanto, uma aparência enganadora. A verdade é que o organismo estaria apenas a buscar um objetivo antigo por caminhos novos, isto é, por conta da pressão de forças perturbadoras externas. Como diria Freud (1920), "Esses tortuosos

caminhos para a morte, fielmente seguidos pelos instintos de conservação, nos apresentariam hoje, portanto, o quadro dos fenômenos da vida" (p. 49).

Em *O Ego e o Id* (1923), Freud afirma que a pulsão de vida precisa encontrar formas de manter a existência ante a tendência mortífera da pulsão oposta. Uma das soluções apontadas por ele é o desviar da pulsão de morte para fora do organismo, para não provocar a destruição interna. Assim, boa parte dessa pulsão se voltaria para o exterior e se apresentaria aí, pelo menos parcialmente, em forma de destruição.

UMA ANÁLISE PULSIONAL EM “A MOÇA SEM MÃOS”

Jacob Ludwing Carl Grimm e Wilhem Carl Grimm nasceram em Hanau, no Grão-ducado de Hesse, na Alemanha. Após mudarem de cidade e concluírem o Ensino Médio, ambos se matricularam na Universidade de Marburg, interessados na pesquisa de manuscritos e documentos históricos. Começaram a estudar as raízes populares da germaneidade a partir do avanço do exército francês em terras alemãs, em 1807, e procuravam as versões alemãs de histórias registradas por outros escritores, como “Chapeuzinho Vermelho”, registrada pelo francês Charles Perrault. No final de 1812, os irmãos apresentaram 86 contos, coletados da tradição oral da região alemã do Hesse, em um volume intitulado *Contos de Fadas para o Lar e as Crianças*. Em 1815, lançaram o segundo volume com mais setenta contos. Como resultado das pesquisas, os Irmãos Grimm criaram um dicionário filológico da língua alemã e as edições seguintes somaram mais de 200 contos. As histórias, revisadas e acrescidas, ganharam versões menos impróprias para crianças, tornando-se típicos contos de fadas.

Nossa discussão debruça-se sobre o conto *A mulher sem mãos*, presente nas edições dos Irmãos Grimm, que formaram o compilado constituído por suas pesquisas. A história fala sobre um moleiro que, voltando da sua jornada diária de trabalho, encontra-se com o Diabo, que oferece grandes riquezas em troca do que está atrás da sua casa, que ele irá buscar três anos depois. Pensando que era a macieira, aceita sem pestanejar, e só descobre que se tratava da sua filha quando conta à mulher o que tinha acabado de fazer. Sem pestanejar, a filha aceita o seu destino, mas passa a noite inteira chorando. Findados os três anos, a garota - que passara todos os dias rezando a Deus - tomou um banho e preparou-se para ser levada junto com o Coisa Ruim. O Diabo, então, chega para levá-la, mas descobre que não pode chegar perto da menina, pois esta lavou-se. Ordena, então, que os pais não a deixem banhar-se, pois ele voltará para levar a garota no dia seguinte.

Os pais fizeram o que lhes foi ordenado, mas a garota passou a noite inteira chorando sobre as palmas das mãos. No dia seguinte, quando o Diabo chegou para pegá-la, descobriu

que ainda não podia levar a garota, pois suas mãos tinham sido lavadas pelas próprias lágrimas. Descobrendo isso, o Diabo fez o moleiro cortar as mãos da própria filha, indicando que a levaria no dia seguinte, sem mais delongas. Na noite que se passou, a menina chorou sobre os cotos, lavando-os novamente e impedindo o Coisa Ruim de levá-la embora, pela terceira vez. O Diabo desistiu, pois “havia tentado três vezes e esse era o limite”⁴⁰.

Cansada de tanto sofrimento, a menina deixa a casa dos pais e resolve viver apenas da bondade de estranhos. Depois de muito caminhar, encontrou uma árvore com belos frutos, mas não conseguia alcançá-los ou pegá-los, pois tinha um rio que lhe impedia de chegar até lá. Então, “[...] Ajoelhou-se e rezou. E imediatamente apareceu um anjo. Ele foi até o rio, fechou uma comporta e o riacho secou, de forma que ela pôde atravessar.”⁴¹. O anjo, então, lhe acompanhou em toda a jornada, ajudando-a todos os dias a se alimentar e mantendo-a devidamente segura. Um dia, o rei foi avisado que a alma de uma mulher estava vagando pelos jardins do seu castelo, e ele resolveu tirar a prova com os próprios olhos. Descobriu que não se passava de uma garota sem mãos que vivia da bondade alheia. Apaixonaram-se e casaram-se, e a moça ganhou mãos de prata, feitas pelos moleiros do reino.

Depois de um ano, o rei saiu para a guerra, e avisou à sua mãe que enviasse uma carta para ele, caso sua mulher tivesse um bebê. A esposa deu à luz a um menino, e a mãe do rei escreveu como ele havia mandado, contando com alegria a novidade.

[...] Mas, indo ao encontro do rei, o mensageiro parou num riacho para descansar. Durante todo esse tempo, o Diabo estivera vigiando a moça, decidido a destruir sua felicidade. Então pegou a carta e trocou por outra, dizendo que a rainha havia dado luz à um monstro (PULLMAN, 2014, p. 178).

Horrorizado, porém, de bom coração, o rei diz para que sua mãe cuide da moça e do bebê-monstro. Mas, agindo novamente, o Diabo troca as cartas, ordenando que a rainha e o filho fossem mortos. Sem querer acreditar na ordem do filho, a mãe manda sua nora e o bebê partirem dali o mais rápido possível. “Um anjo apareceu como antes e, dessa vez, a levou a uma casinha. Uma placa acima da porta dizia: “Aqui todos são bem-vindos e vivem felizes”⁴². Depois de muitos anos procurando a sua família, o rei finalmente os encontra. Eles retornam para o castelo e “viveram felizes para sempre”⁴³.

Percebemos, no conto que acaba de ser discorrido, a presença de dois personagens que permearam e deram norte para toda a história: o Diabo e os anjos. Podemos, então, relacionar

⁴⁰ PULLMAN, 2014, p. 176.

⁴¹ PULLMAN, 2014, p. 177.

⁴² PULLMAN, 2014, p. 179.

⁴³ PULLMAN, 2014, p. 181.

a figura do Diabo com a definição de *pulsão de morte* dada por Sigmund Freud, em seu artigo *Além do princípio do prazer* (1920). Segundo o psicanalista, essa pulsão tem como objetivo a segregação de tudo o que é vivo, de destruição. Como podemos ver no conto registrado pelos Irmãos Grimm, o Diabo está, a todo tempo, tentando acabar com a vida da garota de alguma forma. Ela foi um objeto de “escambo”⁴⁴ que nunca foi entregue ao negociador. Este, sendo o Diabo, toma as dores do acontecido e começa tentar, de todas as formas que o universo lhe dá, a findar a vida da garota: primeiro, tentando levá-la para longe dos pais; segundo, cortando suas mãos; terceiro, separando-a do marido e sendo ameaçada de morte. Todo tipo de sofrimento que a garota poderia sofrer pelas mãos do Diabo, ela sofreu. Porém, o Coisa Ruim não consegue vencer, no final da história, sendo constantemente afastado pelos anjos.

Os anjos, nesta narrativa, caracterizam-se, então, pela *pulsão de vida*, definida por Freud (1920). Essa pulsão tem como definição e objetivo a preservação da vida, o mantimento da energia psíquica em dado objeto. Nesse caso, o objetivo dos anjos é preservar a vida da garota sem mãos da pulsão de morte proveniente do Diabo. A todo momento, os anjos estão salvando-a das situações nas quais ela cai por meio das peripécias do Coisa Ruim. Primeiramente, o anjo fecha uma comporta do riacho, dando a oportunidade da garota atravessar e se alimentar dos frutos das árvores. Depois, quando é expulsa do castelo por mais uma armadilha feita pelo Diabo, os anjos lhe guiam até uma casa, onde a moça fica em segurança com seu filho, até o aparecimento de seu marido, sete anos depois. Sempre com o objetivo de preservação, os anjos cumprem o papel de *pulsão de vida*, tentando sempre ir de encontro às armadilhas do Diabo, e sendo os verdadeiros heróis no final desse conto de fada.

Todavia, as duas pulsões trabalham juntas no decorrer de toda a narrativa. Se o desejo do Diabo pela garota não estivesse presente, os anjos não teriam uma motivação para ajudá-la, e o enredo jamais aconteceria. Portanto, assim como expõe Freud, em seu artigo *O Eu e o Id* (1923), as pulsões trabalham num ritmo sempre desequilibrado para que haja a manutenção do organismo, que irá expelir a *pulsão de morte* para fora, enaltecendo a *pulsão de vida* e balanceando o objeto que produz e necessita da energia psíquica. A existência do bem e do mal - nesse caso, os anjos e o Diabo - servem, então, para trazer o balanceamento na vida da moça sem mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴⁴ Escambo: troca de mercadorias ou serviços sem fazer uso de moeda.

Os contos de fadas, em pleno século XXI, faz-se presente de forma bastante atualizada. Os ensinamentos - mesmo as histórias originais sendo adaptadas para um público infantil - se mantêm, depois de tantos séculos, quando as histórias eram contadas em meio às refeições e momentos de descanso. “A moça sem mãos”, conto de fadas registrado pelos Irmãos Grimm, em sua obra *Contos de fadas para crianças e adultos* (1822), nos dá a possibilidade de melhor enxergar uma dicotomia vivida internamente por cada um dos indivíduos, definida por Sigmund Freud: as pulsões de vida e de morte.

Representadas, respectivamente, pelos anjos e pelo Diabo, vemos na narrativa a existência de uma força que tem como objetivo primordial conservar a vida, e outra, que possui a finalidade de degradar e encerrar tudo aquilo que for vivo. Vivem em conjunto, e sua existência serve para balancear o organismo. O conto faz refletir, então, como a existência dessas pulsões e como suas ações influenciam na vida de determinado sujeito ou indivíduo, e que ninguém é puramente feito de pulsão de vida ou de morte. Como bem coloca Mário Quintana, em um dos seus mais belos poemas, “se ninguém é tão bom quanto imagina, também não é tão mau quanto parece”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, P. B. **Contos de fadas tradicionais e renovados: uma perspectiva analítica**. 130 p. 2006. Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação – Caxias do Sul, 2006. Disponível em:
<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1013/Dissertacao%20Patricia%20Bastian%20Alberti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 abril. 2019.
- ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- AZEVEDO, M; RAMOS, G. **O desenvolvimento do conceito de pulsão de morte na obra de Freud**. Revista Subjetividades, vol. 15, nº 1. Fortaleza: abril de 2015.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise nos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- COELHO, N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, N. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.
- FALCONI, I; FARAGO, A. **Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança**. Disponível em:
<<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>> . Acesso em 12 abr 2019.

FERREIRA, M. P. (1991). **Contos de fada como atividade terapêutica**. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 40 (4), 160-162.

FREUD, S. **A pulsão e seus destinos**. In: STRACHEY, J. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. In: STRACHEY, J. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. **Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade**. In: STRACHEY, J. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HISADA, S. (1998). **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter.

ROBINSON, O. (2004). **Rymes and reasons in the Grimms Kinder und hausmarchen**. *The GermanQuarterly*, 77 (1), 47-58.

SCHNEIDER, R. TOROSSIAN, S. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

SOUZA, M. T. C. C. (2005). **Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano**. *Boletim de Psicologia*, 55 (123), 1-22.

PULLMAN, P. **Contos de Grimm; para todas as idades**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IDIOMA PORTUGUÊS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS.

MEDEIROS, Janiara de Lima.
UFF
jani.medeiros.educacao@gmail.com

PEREIRA, Fabio da Silva.
UNIVERSO
fabio.pereira.historia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a metodologia do ensino do idioma português como segunda língua destacando o resultado com as aulas contextualizadas simulando situações reais do cotidiano. Nestas simulações é reforçada a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma vivencial. Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizam a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma e da cultura. As ideias de Perrenoud (1999) são reforçadas na construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal, discutir as competências desenvolvidas através das aulas fora do ambiente tradicional de ensino e justifica-se pela necessidade de inclusão dos estrangeiros à ambientação cultural, em todos os aspectos, ao universo brasileiro. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem integra a comunicação através do novo idioma cuja cultura é indissociável ao universo prático e contextualizado.

Palavras-chave: Português para estrangeiros, Habilidades linguísticas, Linguagem e Cultura.

Introdução

O ensino de idiomas visa propiciar a associação de habilidades e competências linguísticas cujo foco é favorecer a aprendizagem continuada por meio da prática do conhecimento adquirido seja ele em ambientes formais ou informais de aprendizagem.

Sendo a Língua Portuguesa um idioma em expansão mundial principalmente após a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁴⁵, em 17 de Julho de 1996, a organização internacional formada por países lusófonos.

A língua portuguesa, também designada português, é uma língua românica flexiva ocidental originada no galego-português, língua românica falada no período da Idade Média nas regiões de Portugal e da Galiza. Em 1139, com a criação do Reino de Portugal e sua expansão, a língua portuguesa se difundiu pelas terras conquistadas. Mais tarde, entre 1415 e 1543, novas terras foram conquistadas, tais como o Brasil, África, entre outras.

Desta forma, fazem parte dos países lusófonos o conjunto compreendido por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste integrou-se em 2002, depois de reconhecida sua independência. Já a Guiné Equatorial só passou a integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em 2014, constituindo assim o atual conjunto de 9 (nove) países que constituem a comunidade de língua portuguesa.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem como objetivo aprofundar as relações de amizade e, portanto, a cooperação entre os seus membros. Contudo, geopoliticamente observa-se que a CPLP apresenta apenas 2 (dois) países desenvolvidos humanamente. Este é além de uma crítica, um desafio e também uma oportunidade.

Esta breve introdução citando os países de língua portuguesa tem como objetivo elucidar o quão grande é o idioma e tão complexo inclusive entre os países membros da mesma comunidade linguística.

Considerando que o português tem sido idioma alvo de outras nações visto comprovado pelo interesse de países em programas de ensino da língua (como a Turquia, Namíbia, República Checa ou Noruega) este novo panorama traz desafios aos nativos do idioma e oportunidades aos docentes licenciados em língua portuguesa. De acordo com a

⁴⁵ Site oficial: <http://www.cplp.org/>

diretora executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), “O português e o IILP estão na moda e espero que seja uma moda muito longa”.⁴⁶

Os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa buscam novas oportunidades de negócios nas áreas como as de recursos naturais, na qual o petróleo e o carvão destaca o idioma como fundamental ao nível das relações petrolíferas.

Neste sentido, vê-se a gradual projeção internacional da Língua Portuguesa, o que desperta para planejamentos diversos em perspectivas de futuro.

Edleise Mendes, presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) à época, em entrevista a Plataforma Macau – Semanário Luso-Chinês (2014), já afirmara que.

“a língua portuguesa está a gerar um interesse mundial sem precedentes e que tem sido liderado pela China. Esta situação defende a académica brasileira, está associada à afirmação dos países lusófonos no cenário económico internacional. O português, segundo a responsável, caminha para ser uma alternativa ao inglês, a par do espanhol.”

Partindo do princípio de que o idioma português enquanto língua estrangeira necessita desenvolver habilidades linguísticas (oral, escrita, leitora e fala), é fundamental enfatizar o contexto sociocultural neste processo de ensino-aprendizagem. Desta forma é que o conhecimento adquirido torna-se significativo e, ao se completar, na esfera linguístico-cultural o ensino torna-se mais efetivo.

No nosso contexto atual de globalizado, o aprendizado do idioma português atinge uma dimensão ainda mais significativa.

O multilinguismo inevitável com a redução geopolítica mundial requer não só a comunicação, mas também a compreensão de culturas diferentes.

Linguagem e Cultura como base para o ensino de idiomas

Segundo Saviani (1997, p.17),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, **a humanidade que é produzida histórica** e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o **objeto da educação** diz respeito, de um lado, **à identificação dos elementos**

⁴⁶ Entrevista disponibilizada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, disponível em <http://www.unilab.edu.br/noticias/2015/02/26/lingua-portuguesa-tem-atraido-o-interesse-de-variados-paises/> Acesso em maio de 2019.

culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à **descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (*grifos da autora*)

O multilinguíssimo compreende o conhecimento linguístico e cultural fato comprovado porque as línguas são indissociáveis das suas respectivas culturas e, desta forma, representam um contexto integrado. Uma vez que falar várias línguas numa mesma região tem sido comum a fim de participar da vida social, profissional, empresarial e política, dá-se assim a necessidade do conhecimento cultural que, na verdade, é também uma consequência.

Outra percepção é que a língua é cultura. Além de ser o agente de comunicação e conexão nas relações sociais e, portanto, o indivíduo conhecedor da sua língua materna e outras como segunda, terceira, quarta línguas corresponde aos desafios da sociedade global atual.

Ao passo que o multilinguismo envolve língua e cultura como componentes indissociáveis, o processo de ensino-aprendizagem do idioma português como língua estrangeira deve compreender a integração historicamente contextualizada.

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), “As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores”. Ou seja, esta é uma realidade identificada mundialmente pelos órgãos que norteiam a educação.

É o exemplo brasileiro que, com as reformas educacionais ocorridas durante o governo do então presidente da República, Michel Temer, foi sancionada a Medida Provisória nº748/2016 e, posteriormente foi aprovada a Lei 13.415/2017 a fim de regulamentar a Reforma do Ensino Médio, na qual torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Contudo, deixa em aberto a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem outras línguas estrangeiras, sendo o espanhol a preferência recomendada.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. [...] Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Desta forma, para melhor visualização, observamos na tabela abaixo a divisão do sistema de educação brasileiro e a melhor identificação do período em que os alunos

⁴⁷ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil.

brasileiros estudam o idioma estrangeiro como obrigatório e, portanto, o segundo idioma consta no currículo escolar. Assim, em torno de 8 (oito) ou 9 (nove) anos de idade até os 17 (dezessete) anos, aproximadamente, os alunos têm aulas de inglês ou espanhol durante a educação básica.

Tabela 1: Divisão do sistema de educação brasileiro

EDUCAÇÃO BÁSICA			EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Educação Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação
3 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	A partir de 18 anos	A partir de 18 anos
Creche	Alfabetização (1º ao 3º ano)		Bacharelado, Licenciatura e formação tecnológica	<i>Lato sensu</i> (especializações e MBAs)
Pré-escola	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1º ao 3º ano		
	Anos finais (6º ao 9º ano)			

Fonte: LDB – adaptação da autora

Observa-se assim que o ensino de língua estrangeira pretende cumprir um papel fundamental na construção da identidade do jovem brasileiro.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Não diferente é o caso dos estrangeiros que buscam no português como idioma, não somente a pluralidade linguística e cultural, como também, o preparo às oportunidades advindas de um futuro promissor.

É fundamental considerar que o indivíduo aprendente do português como língua, deverá ter acesso a uma nova realidade sociocultural. Esta nova realidade concretiza-se por normas, costumes e convenções que podem ser muito distintas das existentes no grupo social do seu idioma nativo.

Assim, é fato que a aquisição deste conjunto novo de habilidades linguísticas motiva o estrangeiro a uma nova percepção das subjetividades, das interculturais latentes nas diferenças, na compreensão da dimensão geo-linguístico-cultural e, conseqüentemente, amplia sua visão do funcionamento da linguagem, facilitando a sua compreensão.

Esse novo conjunto linguístico envolve as habilidades da compreensão auditiva, da expressão verbal, da compreensão leitora e da expressão escrita nos ambientes formais e informais. Ou seja, o estrangeiro deve inserir-se socialmente a cultura a fim de adequar-se linguisticamente aos padrões formais e de uso coloquial do idioma.

Neste sentido, é necessário que a metodologia, os recursos didáticos e os objetivos de cada unidade de ensino sejam em acordo ao objetivo macro deste processo de ensino-aprendizagem. Assim a relação entre teoria e prática dos conteúdos selecionados.

Desafios e oportunidades na seleção de recursos didáticos

Uma vez que a linguagem faz parte da cultura, parte-se do princípio que o desafio é de aquisição cultural no qual se inclui a linguagem e, desta forma, o estudo do idioma é uma consequência inevitável em razão dos indissociáveis (linguagem e cultura).

Partindo deste pensamento, para o docente do idioma português para estrangeiros “se requer uma capacitação adequada para que o professor não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno” (SERRANI, 2005, p.17). Ou seja, o docente precisa compreender que se trata de um ensino linguístico para não nativos da sua língua materna.

Desta forma, o desafio linguístico é não somente do estrangeiro aprendente, como também do docente interculturalista⁴⁸. O docente atua diplomaticamente antecipando-se ao tratamento de possíveis conflitos identitários e de contradições sociais. Além disso, há conflitos de experiências de mundo reunidos na faixa etária da classe de alunos que podem refletir na ampliação ou não do léxico linguístico: “O perfil do interculturalista, sensível aos procedimentos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática,

⁴⁸Segundo Serrani (2005) o docente interculturalista é o profissional de educação formado no ensino de línguas e, desta forma, apto para realizar práticas de mediação sociocultural.

os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2005, p.18).

Segundo Marcuschi (2008, p. 240)

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa.

Identifica-se assim que o desafio está também na crença de que a aprendizagem de uma nova língua não deve se limitar exclusivamente ao ensino normativo da língua, bem como não deve restringir à sala de aula o imenso universo histórico-cultural, oportunizando aulas fora do ambiente tradicional de ensino e que proporcionem práticas contextualizando história, cultura e linguagem.

Segundo com Vygotsky (2009, p. 65),

o conhecimento linguístico, ainda que condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos.

Ferrarezi Junior (2008), vislumbrando um ensino de idioma mais sensível, do ponto de vista cultural, descreve como proposta didática a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Esta denominação sintetiza a o ensino de idiomático sensível, pois visa desmistificar a ideia de que as palavras possuem um único código, próprio e imutável. Ou seja, o autor apresenta na proposta de Semântica de Contextos e Cenários (SCC) a desmitificação da homogeneidade linguística.

Esta percepção é fundamental principalmente porque, na prática do ensino, os estrangeiros naturalmente tentam associar seus idiomas nativos ou representativos ao idioma novo, em aprendizagem. Exemplo: um árabe saudita que possui uma cultura completamente diferente a da brasileira, por consequência possui códigos linguísticos, representações, fonética, alfabeto (etc.) distintos. Uma vez que este estrangeiro domina o idioma inglês como segunda língua e, portanto, conhece o alfabeto latino e parte da estrutural gramatical da língua inglesa ele tenta associar ao idioma português, como terceira língua. A vogal ‘a’ representa artigo indefinido em inglês (*a, an*) e possui uma regra gramatical específica para as flexões de número e de adjetivos em singular e plural. Já a mesma vogal ‘a’, no idioma português, representa artigo definido que determina o gênero feminino e o número singular.

Esta, entre outras experiências da autora, professora Janiara de Lima Medeiros, adquiridas no ensino do idioma português para estrangeiros aponta à fragilidade de percepções e a necessidade de clarificar ao estrangeiro que o seu conhecimento de uma segunda língua anterior ao idioma português deve superar a segurança de que são possíveis associações para comparação e segurança gramatical.

Esta sensibilidade também está presente na cultura dentro do contexto histórico, pois a representação de um vocabulário para um estrangeiro pode ser completamente outra para outro aprendente de outra nacionalidade. Um exemplo real deu-se em determinada aula em que um dos alunos, após aula em feira livre, apresentou em sala de aula algumas palavras diferentes e questionou seus significados. Uma delas foi o vocábulo ‘alemão’ que, nos morros cariocas tem o sentido de inimigo. Esse sentido tem como origem a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que, através de uma força-tarefa a Marinha brasileira participante da Divisão Naval em Operações de Guerra (DNOG). Porém em 25 de agosto a divisão sofreu ataque por submarino alemão. Então daí a expressão passou a designar, no Brasil, como inimigo. Esta percepção é diferente para estrangeiros chineses que, no evento da Primeira Guerra eram aliados da Alemanha, logo não eram inimigos.

Um novo verbo foi trazido pelos alunos participantes da atividade que soou como curioso também à docente: vadiar. Conforme Cunha (1982) vadiar significa andar à toa, passear de um lado para outro; vaguear ou viver na ociosidade; não trabalhar. Neste sentido o verbo assume um caráter negativo. Contudo o contexto em que o aluno ouviu este verbo era em roda de capoeira na qual estavam jovens ‘vadiando’. Segundo os jovens, eles estariam no Leme, Rio de Janeiro, como turistas brasileiros a passeio. Os turistas brasileiros teriam viajado do Estado de Salvador (Bahia) para um encontro de capoeiristas no Rio de Janeiro. Logo, para os baianos e capoeiristas, vadiar significa jogar.

Vem desde o tempo da senzala (...)
E quanto mais forte o chicote estala
E o povo se encurrala (...)
Os cantos de guerra e os lamentos de dor
E pro povo não desesperar
Nós não deixaremos de cantar
Pois esse é o único alento do trabalhador.

Música: Brasil mestiço, santuário da fé.
Artista: Clara Nunes, 1980⁴⁹.

Se para os senhores de engenho havia uma relação de classe dominante em que se proibia quaisquer formas de distração ou diversão, para os africanos no Brasil estas proibições se convertiam em manifestações de desabafo, rebeldia ou de resistência.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma

⁴⁹Brasil Mestiço, Santuário da Fé, de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro no álbum Brasil Mestiço, de Clara Nunes, 1980.

semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Neste exemplo a mediação do professor interculturalista direciona-se ao enfoque do regionalismo nacional e histórico-cultural ao apresentar a capoeira como expressão cultural popular que mistura arte, dança e esporte marcial. Além do contexto histórico fundamental abordado em sala de aula, é possível conectar a literatura nacional ao apresentar a origem deste verbo caracterizado por Clara Nunes, "desde o tempo da senzala" em que aos escravos só era permitido trabalho como razão de ser e motivo de viver. Os escravos vistos pelos senhores de engenho sem trabalhar eram chamados de vadios. Contudo, nestes momentos permissíveis do ócio eram usados como forma de resistência em que os negros reforçavam a cultura africana através dança e da música a fim de camuflar treinos de lutas.

Desta forma é que Ferrarezi Junior (2008, p.23) destaca na parte estrutural da língua a sua criação em função das necessidades representativas exigidas pela cultura. Desta forma, nenhuma palavra tem sentido próprio, como os exemplos anteriores da vogal 'a' e das palavras 'alemão' e 'vadiar' em seus contextos gramaticais, históricos, sociais e de variabilidade linguística nacional e internacional.

Os sentidos das palavras são construídos e percebidos no contexto ao qual está inserida. "Uma palavra só vai ter um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário" (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27).

As aulas fora do ambiente tradicional de ensino favorecem outros conhecimentos inesperados. Estas atividades práticas, como "Hoje é Dia de Feira" proporciona **interação** com outros conhecimentos **disciplinares** e contribuem para a troca e aquisição de conhecimento cultural e linguístico.

Através dos **conhecimentos** já adquiridos, sejam eles quais forem, oportunizam-se atividades práticas em que os alunos desenvolvem, com **habilidade**, as atividades recomendadas (exemplo: pesquisa a pontos turísticos do Rio de Janeiro). Desta maneira os discentes **agem** com iniciativa para a coleta de informações e utilizaram mais adequadamente as habilidades linguísticas através das linguagens formal e de uso coloquial. Durante a execução das atividades podem contribuir mutuamente, exercitando **valores** como respeito às diferentes culturas e aos perfis individuais. Esta permissão possibilitou o surgimento de novas **experiências** particulares e o em desenvolvimento contínuo no processo ensino-aprendizagem ocorrido entre professores, instrutores e alunos.

Outro desafio se evidencia ao mapear o(s) perfil(s) do(s) aluno(s) estrangeiro(s) a fim selecionar recursos didáticos. Todas as informações são imprescindíveis para desenhar o perfil demográfico, socioeconômico e comportamental. No ensino do português como língua estrangeira é necessário identificar idade, sexo, nacionalidade, conhecimento linguístico prévio (da língua nativa e do idioma português), cultura, religião, experiências de mundo e profissionais e, além disso, qual o objetivo do aprendizado.

Além da construção da metodologia que não tem receita determinada e deve ser revisada e aprimorada continuamente, os alunos estrangeiros enquanto portadores de necessidades diferentes também são indivíduos compostos por incentivos racionais e emocionais acumulados ao longo da vida. Os discentes possuem especificidades físicas, comportamentais, interesses, características e talentos únicos. É, portanto, desafiador ao professor a participação ativa neste processo de ensino-aprendizagem principalmente nos casos em que há estrangeiros já alfabetizados no seu idioma natal e, por esta razão, para o professor é como alfabetizar um indivíduo já alfabetizado. É despertar neste indivíduo não só a identificação com a linguagem verbal, não verbal ou mista, como também a preenche de sentido e significados.

Neste prisma surge como oportunidade o uso da sistemática do ensino por competências, através do qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são unidas aos valores e as experiências dos estrangeiros dos distintos países.

Ensino por competências e a inclusão através da linguagem

Carbone (2005) afirma que a competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho. Este conceito é abrangente no tocante ao seu comportamento e às suas realizações. Ao apresentar os 10 (dez) elementos essenciais para uma formação profissional, Philippe Perrenoud (1999), destacam-se os enumerados a seguir:

1. Que esta se torne um instrumento de trabalho que suscite um constante debate sobre a sua área; 2. Que se pautem em competências, e compreenda os saberes profissionais como suporte para o seu desenvolvimento; 7. Que o desenvolvimento dessas competências não se restringem a formação inicial, e acompanham a carreira profissional, seja na prática ou na formação continuada; e 9. Que haja uma dimensão reflexiva na própria concepção das competências a serem desenvolvidas, e 10. Que haja uma constante participação crítica e interrogação ética sobre as práticas (PERRENOUD, 1999, p. 6-8).

Segundo o autor, o docente que trabalha dentro desta abordagem por competências, precisa ter um maior domínio técnico e prático não só do seu conteúdo, como também das disciplinas afins. O fato justifica-se, segundo o autor, que o docente deve preocupar-se com sua formação profissional associada às necessidades reais de aprendizagens. Além disso, é o docente – enquanto mediador da aprendizagem – quem deve utilizar oportunidades para relacionar assuntos diversos entre as áreas do conhecimento, sem deixar que objetivo principal seja perdido.

Segundo Dutra (2004), as competências encontram na sua teoria duas grandes correntes, onde a primeira é liderada por pesquisadores dos Estados Unidos da América (EUA). Estes avaliam a competência como se fosse um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) que permite ao indivíduo exercer a sua atividade profissional. A segunda corrente, de origem francesa, é mais ligada às realizações profissionais auferidas pelo indivíduo de acordo com o contexto. Neste caso, a produção em si é o indicador profissional do sujeito ao invés dos fragmentos extraídos do CHA norte-americano.

Conforme Perrenoud (1999), “o docente colocar-se-á no lugar do aprendente, com o objetivo de prever os obstáculos presentes nas situações-problema, analisando constantemente as tarefas e os processos mentais dos educandos.”.

O Ensino por competências enfatiza os métodos de resolução de problema (complexos, contextualizados na realidade social e profissional a que os militares em geral podem ser submetidos constantemente). De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações.

A noção de competência está evidente pela ação eficiente realizada em uma família de situações que ocorre através da mobilização de um conjunto de recursos - cognitivos, afetivos, materiais. Nesse escopo, a nova sistemática contribui para que o professor atue de forma integrada com os planejamentos focados nos valores institucionais, visando agregar o valor intangível aos processos educacionais, voltado à educação ligada às práticas interdisciplinares.

No III Seminário de História realizado em 08 de junho de 2019 na Fundação Cecierj/consórcio Cederj – UniRio, Polo Resende (RJ), a docente interculturalista e autora deste artigo, Janiara de Lima Medeiros, proferiu a palestra “O papel da instituição escolar: diálogos entre a Pedagogia e a História”, na qual, entre outras experiências compartilhadas, pôde

exemplificar a expectativa dos alunos do idioma português para estrangeiros. Os alunos preferem prática à teoria. É um dilema histórico e multicultural evidenciado nas diversas aulas ministradas desde março de 2015, para alunos estrangeiros dos países como África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Equador, EUA, França, Guatemala, Honduras, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã.

Nesta experiência evidenciam-se também adequação dos recursos didáticos, relacionando-os com as mudanças históricas que embasam as práticas pedagógicas, ou seja, os desafios pedagógicos crescem concomitantemente ao desenvolvimento histórico tecnológico. Neste sentido, a terceira revolução industrial apresenta desafios da sociedade em rede através do desenvolvimento das tecnologias da informação (TIC) a certeza de que o avanço tecnológico é incombustível. Nesta perspectiva é que docentes veem-se uma nova dimensão pedagógica em que os nativos virtuais (os internautas) arriscam, enquanto alunos, suas habilidades interpessoais e sua formação completa, integral.

Aos docentes evidencia-se aí o desafio de prepararem-se também quanto imigrantes digitais, conhecedores da tecnologia em favor do processo ensino-aprendizado. Como oportunidades é possível usufruir das vantagens tecnológicas e atribuir aos alunos estrangeiros responsabilidades de pesquisa e construção de conhecimento de forma a ampliar sua autonomia na aprendizagem que lhe será útil não somente no aprendizado do idioma português como em outros aprendizados.

Os docentes atuam como mediadores das atividades atuam como incentivadores da autonomia, reflexão, proatividade e criatividade. A integração de conhecimentos possui alinhamento às ideias de Perrenoud (1999) ao apresentar-nos a construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos.

Considerações finais

A relevância desse trabalho se deu na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem em movimento integra outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades. Através da análise do trabalho desenvolvido ao longo de 2018 foram identificadas novas oportunidades da aplicabilidade linguística do novo idioma de forma imediata e comunicativa (sem exigência das regras gramaticais definidas pela norma culta) integrando outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades.

Considerando que a identidade regional é manifestada através da sua cultura e esta, por sua vez, é transmitida através da linguagem local, a fluência comunicativa é essencial ao contato imediato entre os indivíduos. Através da cultura local, essa comunicação é expressa sendo facilitada quando ocorre a compreensão contextualizada do novo aprendizado. Assim, a história e a geografia cumprem o seu viés interdisciplinar, a fim de contribuir para facilitar o processo de internalização dos conhecimentos.

Com a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma contextualizada.

Tendo como norteadores a metodologia da educação por competências no ensino do idioma português como segunda língua através de contextualizações em aula além da classe; e a prática das habilidades linguísticas pelos docentes em ambientes multiculturais e de forma interdisciplinar, docentes e instrutores engajam-se a fim de incentivarem o uso exclusivo do idioma português do Brasil.

Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizando a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma.

A pedagogia deve avançar com a história ao acompanhar o desenvolvimento tecnológico. O professor necessita ser um mediador do conhecimento (filtrar, analisar, recomendar, assessorar). O processo de ensino-aprendizagem precisa conectar informações significativas ao aluno.

Desta forma, o Português como língua estrangeira não se trata somente de um desafio linguístico, mas sim em como as questões que envolvem as relações sociais, os distintos padrões estéticos e a comunicação - como reflexo das diferentes culturas - contribuem para facilitar este processo de aquisição do português como segunda língua.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf> Acesso em março de 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei do Ensino Médio brasileiro. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em março de 2019

CARBONE, P. P. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DURAN, D. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 228 p.

DUTRA, J. S. **Competências, conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FERRAREZI Jr, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERRETI, C. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREIRE, P.R.N. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo;

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods: changing tracks, challenging trends**. TESOL QUARTERLY, Malden, v.40, n.1, p.59-81, Mar. 2006.

MARCUSCHI, LuisAntonio. **A Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros como segunda língua através de elementos linguísticos culturais. **In: Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3**. Organizador Álvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 104 – 118.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros. **In: Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola**. V. 2. Campina Grande – PB: UFF, UERJ, UFRJ e UEPB, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 3 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação nº 12**. Campinas: Set-Dez 1999, pp. 5-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S0104-4060201100050001500021&lng=pt. Acesso em 2 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SERRANI, Silvana M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ **Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita**. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13- 58.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.