

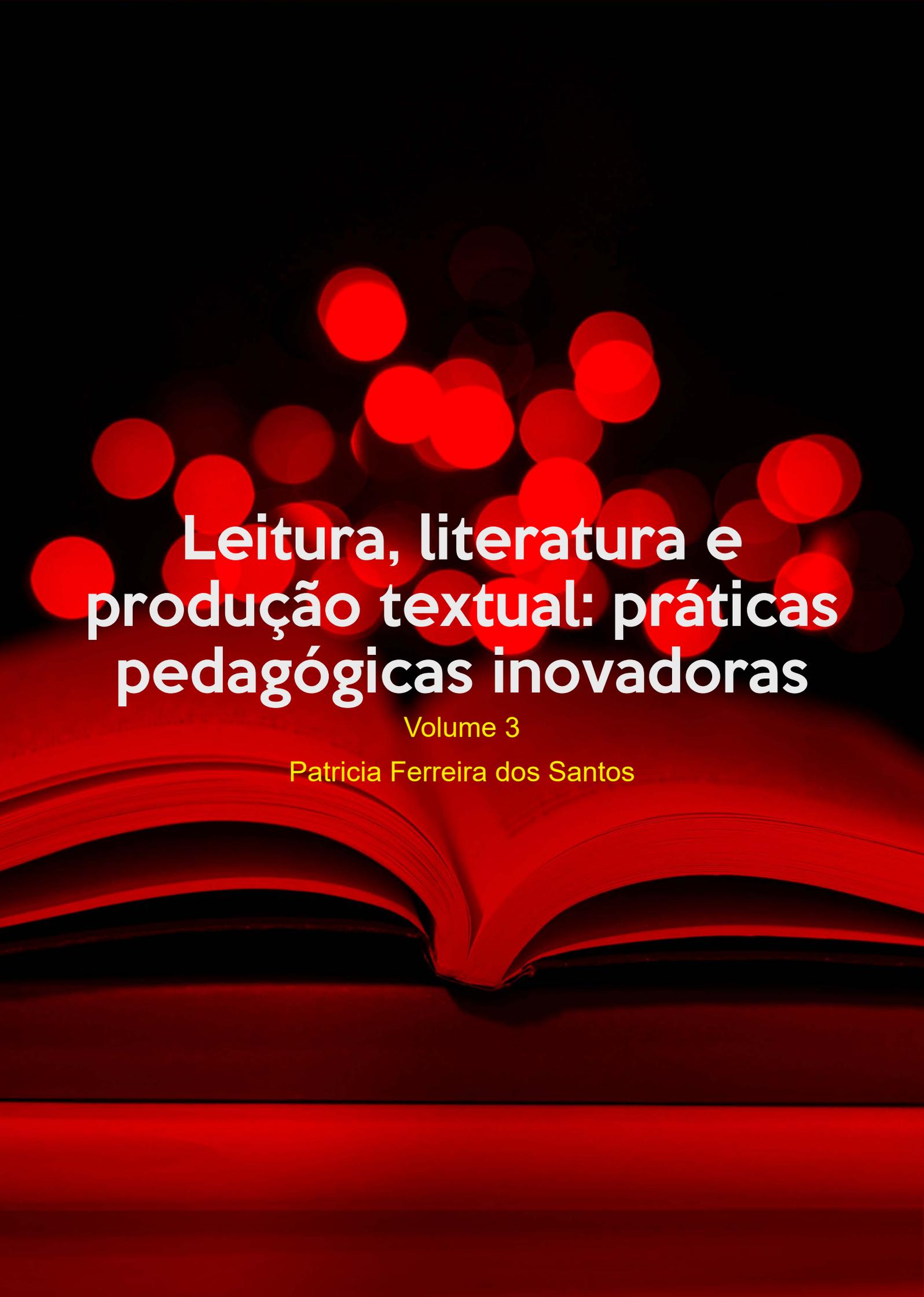
Patricia Ferreira dos Santos
(Organizadora)

LEITURA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:

práticas pedagógicas inovadoras
Volume 3



AYA EDITORA
2023

The background of the cover is a dark, almost black, space filled with numerous out-of-focus red circles of varying sizes, creating a bokeh effect. At the bottom of the cover, the top edge of an open book is visible, with its pages fanned out, also rendered in a monochromatic red color. The text is centered and layered over these elements.

Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras

Volume 3

Patricia Ferreira dos Santos

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Patricia Ferreira dos Santos

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (CC BY 4.0). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões neles emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

L5339 Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Patricia Ferreira dos Santos (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 62 p.

v.2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-229-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.178

1. Leitura- Estudo e ensino. 2. Incentivo à leitura - Brasil. 3. Poesia brasileira - Escritoras negras. 4. Poesia portuguesa. 5. Campilho, Matilde, 1982-. 6. Leitura - Aspectos sociais. 7. Geografia linguística Dialetoologia. I. Santos, Patricia Ferreira dos, II. Título

CDD: 306.488

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação10

01

Perspectivas das políticas linguísticas inseridas no contexto educacional 11

Pedro Ulisses Fernandes Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.1

02

A diversidade linguística em tempos de pandemia: elementos para pensar a formação humana em caráter emergencial20

Artunho de Araujo Farias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.2

03

Diagnóstico psicopedagógico e a relação entre as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais44

Artunho de Araujo Farias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.3

04

Tarefa de ditado de palavras isoladas: revisão sistemática de estudos produzidos no Brasil57

Crislaine Maiara Sabadine Koenig

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.4

05

As tirinhas de armandinho: análises multissemióticas no contexto da pandemia69

Amanda Ramos Maciel
Eduarda Lafetá Nobre

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.5

06

Os sentidos do conto “diante da lei” na perspectiva da semiótica greimasiana79

Cícero Freud Lacerda Leite
Karin Elizabeth Rees de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.6

07

Mobile Learning: o aplicativo WhatsApp no ensino da língua inglesa em turmas de 1º série do Ensino Médio do Sétimo Colégio da Polícia Militar do Amazonas 2019/202098

Anselmo Luiz Aragão Guimarães

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.7

08

Círculos de leitura no ensino da habilidade de leitura em aulas de língua inglesa em turmas de terceira série do ensino médio de o Sétimo Colégio Militar da Polícia Militar-AM 2020/2021 107

Gisele Ferreira Guimarães

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.8

09

A importância da leitura literária e seu impacto na prática dos professores 117

Patrícia dos Santos Consoni

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.9

10

A literatura como arma: a função didática, inquirida por Adolfo Bernardo Schneider, em sua literatura infantil 128

Marinaldo da Silva

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Deise Leite Bitencourt Friedrich

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.10

11

A representação do negro em Esaú e Jacó de Machado de Assis..... 137

Grasielle Rodrigues da Silva

Gabrielle Rodrigues da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.11

12

Literatura e sociedade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio 144

Patricia Ferreira dos Santos

Ligia Dutra de Araújo

Jessica Maria Félix Dantas

Juliana Freitas de Brito

Milena Gadelha Gomes

Djanilda Vieira dos Santos

Camila Silva Ferreira

Jaciara Mayara Batista Fernandes

Cristina Batista Araujo

Vanessa de Lima Vicente

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.12

13

Diálogos acerca do letramento literário na educação básica 152

Patricia Ferreira dos Santos
Lidiane Torres Vieira
Clarice Leyla dos Santos Bezerra
Tiago Vieira Fernandes
Rizia Cristen Matias Alves
Maria Inca Batista Medeiros
Andreza Monaliza Andrade dos Santos
Otaciana Soares Dantas de Freitas
Roseanny Layane Alves Dutra
Ângela Francisca da Silva Lino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.13

14

Diálogos acerca de um ensino de língua portuguesa voltado para a ação, a interação e a reflexão 161

Patricia Ferreira dos santos
Jociélia Francisca de Sousa
Marcos Vitor Costa Castelhana
Zelia Kamylla Evangelista Dias
Robenilda Nobre de Souza
Luara Alves Queiroz
Jordania Carneiro Lobo
Osanira Rodrigues Bezerra
Francielma dos Santos Dutra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.14

15

Remate de Males 170

Sales Maciel de Góis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.15

Organizadora 179

Índice Remissivo 180

Apresentação

É com alegria e satisfação que, na qualidade de organizadora, tenho a honra de apresentar o terceiro volume da coleção **“Leitura, literatura e produção textual: práticas inovadoras volume 3”**. É relevante destacar que esse volume, embora siga a linha dos anteriores, apresenta conteúdos inovadores na perspectiva da linguística textual e da literatura como objeto de estudo.

Na obra, apresentamos um compilado de artigos (capítulos) com temáticas voltadas para os círculos de leitura, análises de gêneros textuais, análises de obras literárias aclamadas pelo público e textos que trazem a literatura como ferramenta de transformação social.

Tal modificação ou inclusão dessa nova vertente teve como foco convidar você, leitor, a desprender-se de uma visão reducionista das pesquisas na área das Letras. Isto é, além de levarmos até você textos que retratam o chão da escola na perspectiva do ensino Língua Portuguesa, o convidamos a ampliar essa visão para enxergar análises linguísticas e análises literárias produzidas por profissionais e estudantes que observam as palavras em seu mais íntimo significado.

Por fim, desejo que essa coletânea acrescente em você, leitor, conhecimentos capazes de motivá-lo a acreditar em práticas pedagógicas e análises textuais que encaminham os sujeitos para o protagonismo e para uma sociedade crítica. Finalizo minhas palavras, o convidando para, além de ler, analisar cada capítulo desse livro. Estaremos juntos a cada página lida e após suas reflexões estaremos certos de que mais uma vez essa coletânea fez a diferença.

Boa leitura!

Prof^a. Ma. Patricia Ferreira dos Santos



**Perspectivas das políticas linguísticas
inseridas no contexto educacional**

**Perspectives of language policies
inserted in the educational context**

Pedro Ulisses Fernandes Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5050-9241>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.1

RESUMO

O objetivo é analisar através do conhecimento científico a didática de uma política linguística que busca a fala e interação sob perspectiva analítica na formação e nas políticas aplicadas no ensino, no sentido de abranger a implementação de políticas bi ou plurilíngues. No entanto, um dos questionamentos é saber quais as políticas linguísticas no sentido de formar conhecimento científico que represente as identidades e letramentos sem que haja interferência nas diferenças culturais, mas trazendo ao Brasil o poder de atrair diferentes conhecimento. O método de pesquisa foi bibliográfico, por meio de um apanhado de pesquisa científica de autores como Severo (2013), Abeledo (2014), Garcez *et al.* (2016), entre outros. A conclusão da pesquisa diz respeito a compreensão do ensino da língua aplicada como habilidade, reconhecimento e integração das línguas nas políticas integrativas e no fortalecimento de medidas para obter melhorias no ensino de línguas.

Palavras-chave: políticas linguísticas. perspectiva analítica. ensino da língua. e fortalecimento interinstitucionais.

ABSTRACT

The objective is to analyze, through scientific knowledge, the didactics of a language policy that seeks speech and interaction from an analytical perspective in training and policies applied in teaching, in the sense of covering the implementation of bi- or plurilingual policies. However, one of the questions is to know what are the linguistic policies in order to form scientific knowledge that represents identities and literacies without interfering with cultural differences, but bringing to Brazil the power to attract different knowledge. The research method was bibliographic, through a survey of scientific research by authors such as Severo (2013), Abeledo (2014), Garcez *et al.* (2016), among others. The conclusion of the research concerns the understanding of applied language teaching as skill, recognition and integration of languages in integrative policies and the strengthening of measures to obtain improvements in language teaching.

Keywords: language policies. analytical perspective. language teaching. and inter-institutional strengthening.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, o objetivo é analisar através do conhecimento científico e didática de uma política linguística que busca a fala-em-interação sob perspectiva analítica na formação do conhecimento e nas políticas aplicada no ensino, no sentido de abranger a implementação de políticas bi ou plurilíngues. Atualmente, inúmeras transformações têm ocorrido no sentido de gerar conhecimento.

Nesse contexto, as políticas linguísticas são recursos como crenças e valores que dizem a respeito de uma língua e que contribuem para que haja a interação entre os membros de um determinado grupo.

Dessa forma, existem diversas formas de políticas linguísticas que determinam a forma

de falar ou escrever em determinados ambientes sociais. Sendo assim, alguns necessitam de maior ou menor informalidade.

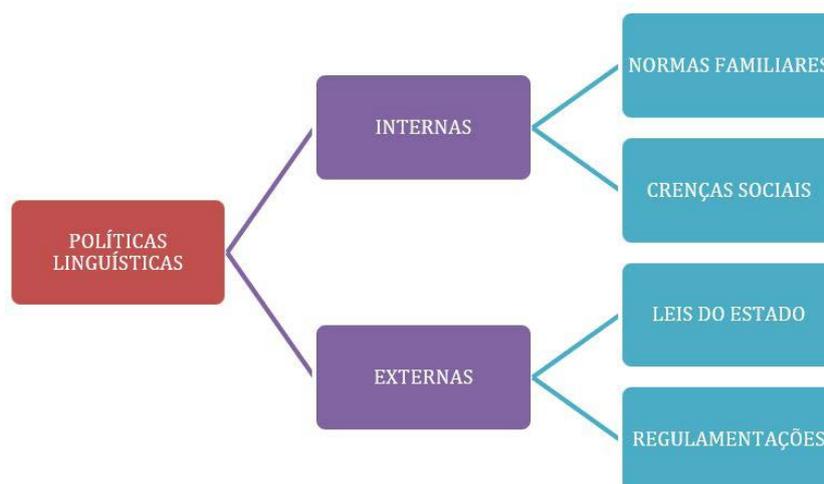
As políticas linguísticas Garcez (2016) podem ser regidas por leis formais que determinam a forma de escrever como ocorreu na: reforma ortográfica da Língua Portuguesa, porém podem também ser normas internas que podem estar na: escola, casa, trabalho ou outros diversos ambientes sociais.

Todavia, existe uma grande preocupação dos professores de ensinar a variedade correta de falar e escrever, independente se os conteúdos estarão presentes nas avaliações externas como: Enem, Concursos ou Vestibulares. Dessa forma, a aplicação das políticas linguísticas no ensino contribui para propor melhorias educacionais.

Segundo Sarmiento (2016), ao relacionar as várias políticas linguísticas, estamos dando oportunidade no país de ocupar espaços em diferentes línguas em diversas instituições escolares.

Nesse contexto, as Políticas Linguísticas, segundo Garcez (2016), podem ser aplicadas da seguinte forma:

Figura 1 - Políticas Linguísticas.



Fonte: Própria autoria

Baseado nisso, a presente pesquisa pretende responder: quais as políticas linguísticas no sentido de formação de conhecimento em sala de aula, como representações, identidades e letramentos sem que haja interferência nas diferentes culturas, mas trazendo ao Brasil o poder de atrair diferentes conhecimentos, e com objetivo de estabelecer relações comerciais e econômicas com diferentes povos.

MULTILINGUISMO NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS APLICADA NO ENSINO

O nascimento da Política Linguística no campo científica tem sido uma disciplina (EUA e Europa) se deu concomitante à emergência da Sociolinguística, ambas tendo como marco um evento organizado por Willian Bright na Universidade da Califórnia, no ano de 1964, onde estiveram presentes nomes associados tanto à Política Linguística como à Sociolinguística, entre os quais estavam Haugen, Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson. No ano de 1968, esse campo

foi corado e consolidado através da publicação do trabalho *Language problems of developing nations*, assinado por Fishman, Ferguson e Dasgupta (MANLEY, 2008; SEVERO, 2013).

O Brasil é considerado um país Multilíngue, apesar de que, ao longo da história com pseudo-monolíngüismo vem sendo propagado de forma correta a finalidade é reforça a imagem de que o país como uma nação uma que busca atrair liderança, chamar a atenção com a finalidade de estabelecer relações econômicas e comerciais, no sentido de construir o desejo de aprender línguas, seja nos aspectos formais e informais, unidos diferentes culturas. O objetivo é favorecer uma política que busca o avanço e o fortalecimento social e econômico em diferentes países (ALMEIDA; BELFORT-DUARTE, 2010).

A política linguística iniciou no ocidente como uma disciplina que atravessou por esforços sistemáticos, racionalizando um modelo aplicado aos estudos descritivo da relação entre as línguas e de seu funcionamento (político) nos limites do Estado. Tal esforço surgiu como a finalidade de buscar regras de maneira legítima de uma Política Linguística no campo do saber científico, dado que uma disciplina pode ser definida por um domínio de objetos, ou seja, um conjunto de métodos, um corpo (SPINASSE, 2016).

O autor ainda ressalta que esse fenômeno linguístico deve ser compreendido nos espaços escolares de forma reflexiva no processo de ensino-aprendizagem. Um contexto na área de educação mantida nas práticas discursivas que motivam as transformações e afetam todos os indivíduos. Todavia, é fundamental que sua aplicação seja realizada também na formação do professor no cenário multilíngues para que haja uma prática teórica e técnica que atenda o ensino das línguas (SPINASSE, 2016).

Sabe-se que, tudo que fazemos, diz respeito às políticas linguísticas, isto é, uma formulação sintética e completa, no sentido de definir a quem deve ser atingido, preconizando a aplicação do ensino por meio de habilidade, métodos e materiais importantes de ser usados no processo de ensino, de tal maneira que ao encaminhamos os dados para cada componente, tudo seja encaixado de forma plena e na medida em que se trata de recursos pedagógicos relevantes no aprendizado (SARMENTO, 2016).

Para compreender este estudo Sarmento (2016) ressalta que a linguística aplicada é uma área de investigação que foi vista por muito tempo como uma prática teórica para o ensino de línguas, uma visão distorcida da trajetória de uma pesquisa que apenas equacionava a instrução de línguas estrangeiras e materna, método usado no sentido de elaborar técnicas de ensino. Atualmente, o pensamento é outro, a necessidade de trazer novos conhecimentos tem feito com que haja uma busca continua por Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Orientações Curriculares do Ensino Médio, o Idiomas sem Fronteiras, o Programas Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

No passado a linguística tinha com objeto apenas o processo de transmissão, o fato é, não trazia nenhum conhecimento, não havendo discussão, questionamento, ou mesmo, participação efetiva no aprendizado. A necessidade de formação do docente e a indagação dos indivíduos envolvidos tornaram-se cada vez mais intenso, fazendo com que houvesse necessidade a implantação de um novo modelo de ensino-aprendizagem, permitindo uma maior compreensão sob ótica sociocultural, ofertando uma formação mais qualificada dos professores, propondo experiências significativas, com enfoque na valorização cognitiva, na construção de uma práti-

ca relacionada a comunidade e o engajamento dialógico, além da construção de uma diálogo colaborativo entre vários participantes no processo de formação do docente (ALBRES; NEVES, 2013; GARCEZ; SCHULZ, 2016).

As tradições escolares, muitas vezes, adaptar-se o estudo da linguagem voltada para o contexto gramatical. Essa perspectiva se diferencia dos estudos realizados pela Linguística, uma vez que as mesmas se diferenciam da gramática tradicional, normativa ou dita regras de correção na utilização da linguagem. Entretanto, a grande preocupação está voltada para a ciência de todas as linguagens verbais ou escritas, o que faz parte da língua, liga-se a matéria de estudo reflexivo (NASCIMENTO, 2004; SPINASSE, 2016).

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

A formação do conhecimento faz para do ensino da linguagem, línguas adicionais servem como proposito de orientar para uma análise e criação de tarefas pedagógicas como modo de ação constituída como intercâmbio orientado para a criação de materiais didático e o ensino de língua adicionais. Uma ação política linguística tem como objetivo de promover melhorias acadêmicas por uma decisão imposta pelo Estado (GARCEZ *et al.*, 2012).

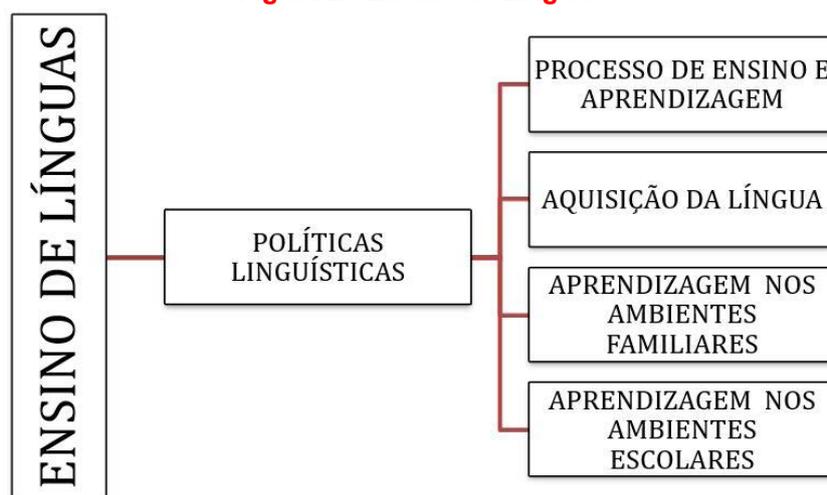
É natural que para formação do conhecimento, aprender a ter domínio da linguagem natural através do pertencimento das pessoas a comunidades. Entretanto, a ações são descritas de maneira visivelmente racional, podendo ser relatável para todos os efeitos práticos, sob perspectiva dos interagentes e para o desenvolvimento das atividades, cuja a competência abrange, pessoas enquanto membros de uma sociedade; reconhecimento de uma pessoa fazendo parte de um co-membro; além das decisões relevantes a serem tomadas pelos membros nas contingências do trabalho interpretativo com objetivo de produzirem suas atividades cotidianas de forma que eles compreendam entre si como racional (ABELED0 *et al.*, 2014).

PERSPECTIVA ANALÍTICA NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A perspectiva analítica nas políticas linguísticas vem gerando através do uso da linguagem um modelo de ação, cuja a análise de conversa representa um conjunto de ações que descreve a mensagem, transmite e decodifica através de uma abordagem analítica fundamentada na Etnometodologia. O ideal é buscar de forma centrada nos participantes e a co-construção da fala-em-interação, em geral, recorrente as informações externas aos dados, fundamentado nas afirmações analíticas e nas ações dos participantes, conforme vem sendo demonstrado, uns aos outros, compreendê-las, turno a turno, na sequência interacional (ABELED0 *et al.*, 2014).

Nesse contexto, relatar sobre as políticas linguísticas são elementos que contribuem para que a aprendizagem de línguas ocorra. Sendo assim. Elas influenciam diretamente os seguintes elementos do ensino de línguas:

Figura 2 - Ensino de Línguas.



Fonte: Própria autoria

É imprescindível relatar que as políticas linguísticas são elementos que fornecem elementos para que aconteça a aquisição de uma língua. Assim, tal processo não pode deixar de levar em consideração a heterogeneidade linguística no ambiente escolar. Dessa forma, quando as políticas enxergam tal elemento é o que contribui para que ocorra a aprendizagem.

Por outro lado, relatar sobre as políticas de uma língua é verificar também que está presente no ambiente familiar nos diversos momentos em que os pais determinam a forma de conversar dentro de casa. Sendo assim, as regras estabelecidas socialmente nas moradias são políticas linguísticas familiares.

Se pensarmos nas políticas linguísticas como relações da sociedade e das pessoas com as línguas é possível manter uma visão mais analítica, permitindo aproximar-se da perspectiva dos participantes, ao descrever os entendimentos internacionalmente alcançados por eles. É uma atividade cotidiana que utilizam a linguagem como uma maneira de interagir, atingir e manter a intersubjetividade, isto é, uma convergência de entendimento comum acerca do que estão fazendo naquele aqui-e-agora da fala-em-interação (ABELEDO *et al.*, 2014).

Petter (2002), define línguas descrita por Edward Sapir (1929), é um método considerado especificamente do homem e não instintivo, usada para se comunicar ideias, emoções e desejos através de símbolos voluntariamente produzidos. Por isso, que a línguas teve uma definição clássica de um conjunto finito ou infinito de sentença, lembrando que cada finito ocupa seu comprimento e constrói a partir de finitos elementos. Na fala de Chomsky (1998) ressalta que as línguas trazem componentes da mente/cérebro humanos que levam ao conhecimento do uso da língua, por isso que a faculdade de linguagem é um órgão de linguagem, e a língua é um estado dessa faculdade.

Esse modelo analítico sob perspectiva da linguagem permite compreender a Semântica dos acontecimentos, considerando através da observação a enunciação, ou seja, a língua nos espaços em que funcionam na manutenção de um conjunto de mecanismos para resolução desses problemas (de escuta, de produção ou de entendimento das falas). É uma forma de controle de maneira discursiva que se cruzam, nos discursos políticos, ideológicos, sociais, uma memória dizível, parafrástica e polissêmica (GUIMARÃES, 2018; SOUZA; SANDRONI-SANTOS, 2020).

Por isso, que a intersubjetividade busca alcançar por meio de um trabalho interpretativo que está em andamento. Quando se percebe que esse trabalho que encontra e risco a manutenção da intersubjetividade, é preciso então de uma forma analítica buscar a mobilização de um conjunto de mecanismo no sentido de resolver tais problemas, como de escuta, de produção ou de entendimento das falas. No entanto, isto é a forma mais que usar esse mecanismo que constituem a organização do reparo na fala-em-interação (SANDRONI-SANTOS, 2020).

O autor finaliza falando que essa organização nos quais estamos se referindo, cuja o processo de observação é composto por outro recurso analítico fundamental da ACE, ou seja, é uma caracterização preferencial que usa para reparar, seja ela iniciando e realizado pelo próprio responsável pelo turno de fala problemática. No entanto, é possível compreender que o lugar do autorreparo, é produzido através de outro reparo, ou seja, os participantes normalmente compreender esse reparo pelo outro como uma outra ação, bom exemplo disso é, discordar, corrigir ou ensinar.

Por fim, é possível afirmar que o reparo pelo outro não deve ser tão infrequente quando se ressalta em situações de fala-em-interação nas quais participem pessoas que ainda-não-competentes em determinados aspectos, sendo que ali o reparo pelo outro deve parecer uma função socializadora daquele membro, ou seja, que é, dessa maneira, categoria como ainda-não-plenamente-competente (SANDRONI-SANTOS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado no presente artigo, é possível concluir que a política linguística brasileira vem passando por um processo de formação e legitimação no campo do saber como estatuto científico. Apesar da necessidade de definir um demônio de objetivo, conjuntos de métodos, ou seja, uma forma de proposição consideráveis para seu desenvolvimento, ainda sim, é possível afirmar que essa formação Política Linguística são métodos sistematizado da relação entre as línguas, suas classificações, suas funções e seus atributos em diferentes níveis de favorecimento.

Por isso, este texto teve como objeto as políticas linguísticas de forma interacionais, buscando evidenciar os participantes através da fala-em-interação. Os aspectos formais e informais em diferentes culturas favorecem o avanço e o fortalecimento social e econômico em diferentes países no campo do saber científico. Esse fenômeno linguístico deve ser compreendido nos espaços escolares, nas práticas discursivas e no cenário teórico e técnico.

É preciso compreender que o ensino das línguas diz respeito às políticas linguísticas preconizando a aplicação do ensino, utilizando-se das habilidades, métodos e materiais importantes no uso do conhecimento em sala de aula, são medidas pedagógicas relevantes no aprendizado. Essa formação do conhecimento cria-se objeto de qualificação para mobilidade acadêmica através do reconhecimento de política integrativa entre diversos países, na promoção de intercâmbio de cursos de línguas adicionais com objetivo de fortalecer as equipes de docentes interinstitucionais.

Portanto, a perspectiva analítica das políticas linguísticas deve gerar um modelo cuja o objetivo é recorrer as informações externas, demonstrando a compreensão interacional nas

relações da sociedade para com as línguas. Devendo ser considerada como uma atividade que serve para interagir, atingir e manter a intersubjetividade em comum acordo com aqui-e-agora da fala-em-interação.

Por fim, as políticas linguísticas aplicadas devem ser reconhecidas e alinhadas a nacionalidade de um país que vem buscando suas diversidades e valores culturais atuantes. Trata-se seus desafios na construção de uma política pública participativa, respeitando a promoção do direito às línguas.

REFERÊNCIAS

ABELEDÓ, María de la López; FORTES, Melissa Santos; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHALATTER, Margarete. Uma compreensão etnometológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (53.1): 131-144, jan./jun. 2014.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. (no prelo). Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*.2012.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. *ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas*. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

GUIMARÃES, E. *Semântica Enunciação e Sentido*. Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.

IPOL. Políticas Linguísticas no Brasil: o reconhecimento das línguas brasileiras e as demandas por ações articuladas e inovadoras. *Revista do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)*, 2013. Disponível em: <http://ipol.org.br/politicas-linguisticas-no-brasil-o-reconhecimento-das-linguas-brasileiras-e-as-demandas-por-acoes-articuladas-e-inovadoras/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MANLEY, M. S. Quechua language attitudes and maintenance in Cuzco, Peru. *Language Policy*, Nova York, v.7, p.323-344, 2008.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de; SANDRONI-SANTOS, Ana Carolina Ribeiro. Políticas linguísticas educativas: análise semântica enunciativa de Formiga-MG. *Anais do XXXV ENANPOLL*, online, 2020.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2: 451-473, 201

ALBRES, Neivas de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Libras em estudo: política linguística / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras) – São Paulo: FENEIS, 2013.*

ALMEIDA, P. M. C. de; BELFORT-DUARTE, A. L. Ensino do português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 13-35, 2010.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*: Brasília, Universidade de Brasília (UNB), 1998

NASCIMENTO, S. S. do. Introdução à linguística. 2º semestre. Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação. Ministério da Educação. Capes, Universidade Aberta Brasil, 2004.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua e Linguística. In FIORIN, José Luiz (org.) Introdução à Linguística. Vol. 1 Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-23.

SARMENTO, Simone. Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.



A diversidade linguística em tempos de pandemia: elementos para pensar a formação humana em caráter emergencial

Artunho de Araujo Farias

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.200.2](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.200.2)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o uso de ferramentas tecnológicas no ensino das variações linguísticas em tempos de pandemia. Após o aparecimento do novo coronavírus (SARS-CoV-2), fez-se necessários as medidas emergenciais, e em consequência milhares de alunos ficaram sem aulas devido as recomendações e restrições interpostas por órgãos federativos e organizações mundiais que se uniram em um propósito, combater a proliferação do vírus. Com isso, percebemos a necessidade de inovar e de criar possibilidades para uma aprendizagem de qualidade e que possa atrair a atenção do aluno, na busca do conhecimento, principalmente no ensino da diversidade linguística. No que se refere a metodologia empregada, pode-se dizer que a mesma foi uma revisão bibliográfica, utilizando-se de artigos encontrados em sites de busca acadêmica como Scielo, Google Acadêmico, entre outros. Ao término deste estudo, foi possível compreender que vivemos num país de diversas culturas diferentes, deste modo, trabalhar a questão da diversidade linguística em sala de aula é de suma importância, não só para que os alunos possam ter um maior conhecimento sobre o assunto, mas também, para que se possa combater a discriminação e o preconceito linguístico. Contudo, é dever não unicamente do professor, mas também da escola, comunidade e alunos de trabalhar juntos na construção de uma alfabetização tecnológica que busque uma verdadeira democratização, em termos de acesso aos conhecimentos, inovação e criatividade em tempos de pandemia.

Palavras-chave: variações linguísticas. ferramentas tecnológicas. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Com base nas pesquisas em Beline (2002), pode-se notar que as variedades estão presentes em nosso dia-a-dia, e como muitas pessoas não percebem isso. E o pior ainda, são aqueles que acreditam em uma língua homogênea, única para um país do tamanho do nosso, e com a riqueza de culturas diferenciadas em todo o território.

O Brasil é um país colonizado por Portugal, mas que sofreu influências de várias partes do mundo, pois desde a colonização, nossa terra recebeu imigrantes com culturas diferentes, sem contar é claro, as culturas dos povos nativos, as tribos indígenas que aqui habitavam. Isso fez com que o Brasil se tornasse um país rico de culturas, já que temos uma cultura típica em cada estado brasileiro. E com a língua não foi diferente, cada estado possui um modo específico de falar, que são os sotaques típicos de cada região.

Somos um país riquíssimo também no modo de falar, pois possuímos muitas variedades linguísticas e como futuros mediadores de conhecimento, temos o dever de valorizar qualquer variedade dentro das salas de aula.

Contudo, atualmente, estamos convivendo com um problema mundial, conhecido como COVID-19, no qual foi descoberto em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, e somente em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia do vírus Covid-19.

Após o aparecimento do novo coronavírus (SARS-CoV-2), fez-se necessários as medidas emergenciais, e em consequência milhares de alunos ficaram sem aulas devido as recomendações e restrições interpostas por órgãos federativos e organizações mundiais que se uniram

em um propósito, combater a proliferação do vírus.

Medidas de isolamento social tornaram-se obrigatórias a partir de março de 2020 no Brasil, assim que de fato instituições de ensino públicas e privadas tiveram que fechar seus estabelecimentos como medida preventiva, porém sem nenhum plano estratégico, ao qual ocasionou pânico pelo alarde das inúmeras informações controversas.

Mesmo com as medidas de isolamento e o não retorno das aulas presenciais, os educadores apresentam suas aulas por meio de plataformas como *Google Classroom*, *Zoom Cloud Meeting*, *Whereby*, entre outros. Também são disponibilizados materiais online e vídeo-aulas para *download*. A checagem de presença é feita da mesma forma, para que se possa acompanhar a frequência de cada aluno.

Com isso, percebemos a necessidade de inovar e de criar possibilidades para uma aprendizagem de qualidade e que possa atrair a atenção do aluno, na busca do conhecimento, principalmente no ensino da diversidade linguística.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo geral investigar o uso de ferramentas tecnológicas no ensino das variações linguísticas em tempos de pandemia.

No que se refere a metodologia empregada, pode-se dizer que a mesma foi uma revisão bibliográfica, utilizando-se de artigos encontrados em sites de busca acadêmica como Scielo, Google Acadêmico, entre outros.

Ao longo deste trabalho, veremos que não é o uso das variações que estipularão se está certa ou não errada, mas o contexto onde este assunto está inserido. O modo como o indivíduo utilizará essa linguagem, seja formal ou informal, será determinada pelo contexto ou pela situação.

Com as formas diferenciadas de uso da língua, surgem a discriminação de alguns falares, já que nas escolas, há a obrigação de ensinar segundo a gramática normativa, e esta por sua vez, desconsidera qualquer uso da língua que não esteja de acordo com as regras impostas por ela.

Nossa língua é heterogênea, repleta de variações, às quais muitas vezes, são formas de desprestigiar, repudiar, estigmatizar, um indivíduo somente porque fala diferente. Esses indivíduos, geralmente pertencem à uma classe social mais baixa, e não tiveram acesso à escola. Com isso, não só são menosprezados pela sociedade, por pertencerem a uma classe menos privilegiada, como também são menosprezados pela linguagem que usam.

Diante dessa realidade, é necessário debater as questões nos quais geram o preconceito, mas sobretudo, entender mais fundo cada questão, cada mito, cada instrumento ou situação, que faz gerar o preconceito, à algum indivíduo falante de variedade não-padrão, tentando acabar ou ao menos evitar o preconceito linguístico.

O ambiente escolar deve ser um espaço reservado à aquisição de conhecimentos, à obtenção de conteúdo, visando sempre o bem-estar da sociedade que a cerca. Assim sendo, esse ambiente, não deve ser um instrumento para a propagação de nenhum tipo de preconceito, incluindo também o preconceito linguístico.

Isso só poderá acontecer, quando os profissionais da educação, começarem a reconhe-

cer os mitos que cercam a nossa língua, como apenas mitos. A valorização dessas variedades é uma necessidade óbvia, para acabar com o preconceito linguístico, mas enquanto isso não acontece, este trabalho tem esse interesse, pois é necessário reconhecer as variações, para evitar o preconceito em sala de aula.

Deste modo, este estudo tem como problemática: qual a importância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino das variações linguísticas em tempos de pandemia?

DESENVOLVIMENTO

Língua materna: oralidade

A linguagem oral é aprendida pelo indivíduo em seu ambiente de convivência, onde com pais e familiares aprendem a falar. O uso de diferentes métodos para o aprendizado da oralidade é essencial, sendo esse um fator necessário na formação individual.

Evidentemente o indivíduo encontrará situações, onde precisará fazer uso da linguagem oral e para que haja uma boa comunicação, um domínio da língua, é preciso preparação, um domínio da língua e um ambiente fundamental para esse processo é a escola.

De acordo com os PCN's (2000, p. 49):

Depende de a escola ensinar-lhe os usos de língua adequados às diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

A oralidade, assim como outros segmentos, tem sua particularidade, e à medida que é praticada tem sua autenticidade pelo falante, sendo um processo individual, no qual a experiência melhora a cada passo.

A diversidade de situações que se relacionam aos aspectos das expressões orais é exposta gradativamente no meio social. O trabalho com a linguagem oral pode ser elaborado em grupos e duplas onde tenham o sentido de comunicação, da exposição oral, mostrando resultados.

Como diz Kleiman (2002) em ambas as situações de uso da linguagem oral, o interlocutor ou a audiência ajudam na construção do texto, pois falante e ouvinte resignificam continuamente o texto do outro. Mostrar como o processo da linguagem oral é indispensável no ensino é um passo fundamental no desenvolvimento do indivíduo social, preparando-o para atuar em sociedade.

Na aquisição da linguagem oral é necessário que haja condições para que o indivíduo possa sempre estar em contato com falantes e assim desenvolver sua fala. Ele necessita da interação com os outros que falam a mesma língua. O desenvolvimento da linguagem oral acontece com a exposição do indivíduo à determinada língua; no processo da aprendizagem oral a imitação é um dos fatores que exerce grande significância para o indivíduo que se inicia nesse aprendizado, ao iniciar a fala, o indivíduo combina palavras para formar frases e isso contribui

para a aquisição da oralidade.

A linguagem é uma das manifestações, que exerce uma atividade de comunicação, através dela o indivíduo consegue interagir em seu meio social. Nas atividades em grupo é que se pode perceber esse processo, pois é onde a interação é essencial, o indivíduo tem mais facilidade na interação em grupo, com outros falantes, podendo assim expressar suas ideias, expor valores, mostrar sua opinião, participar ativamente, adquirindo confiança para uma exposição social. A língua oral não é ensinada na escola, ela é aprendida na família, com os familiares, dentro de um processo de comunicação, interação dos grupos que fazem parte desse âmbito de convivência. A oralidade não é imposta, ela é um fator complementar para a formação do indivíduo enquanto ser social.

O uso da linguagem torna-se cada vez mais indispensável, à medida que o indivíduo começa a participar ativamente do meio social. Todas as oportunidades de interação com os outros grupos para desenvolver a oralidade são válidas, sendo importante a exposição de outras opiniões, outras ideias.

Segundo os PCN's (2000, p. 103):

Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados.

Nessa perspectiva é notada toda a importância nos processos de interação com os grupos, possibilitando assim uma troca de conhecimento, é através da fala que se descobre uma nova realidade, na qual pode-se formular as novas ações, participar da sociedade. No desenvolvimento do ser humano, sua capacidade de aprender é incalculável e adquirir a língua falada é essencial e excepcional, o indivíduo aprende com sons, imitando, ouvindo, repetindo situações, esse aprendizado é extremamente necessário.

Quando nos deparamos diante de situações em que a linguagem oral se faz necessária é que realmente percebemos o seu valor. Saber se expressar, e comunicar-se são essenciais na vida em sociedade. Encontramos determinadas situações, nas quais é exigida certa postura da linguagem oral, cotidianamente os indivíduos encaminham-se para essa finalidade, na qual sujeitos convivem em situações de uso da língua.

O desenvolvimento da linguagem começa quando o ser humano é pequeno e segue o seu curso de desenvolvimento. A função da língua oral é a comunicação e é isso que diferencia o humano do animal, sua possibilidade de expressão, comunicação com outros falantes, isso é necessário para o seu desenvolvimento no meio social.

Através do uso da linguagem oral, o indivíduo promove sua relação com a realidade vigente, aprimorando sua cultura e conhecimentos assim participando do meio em vive, essas interações em grupos possibilitam ricos intercâmbios comunicativos que desenvolvem enormes valores sociais. O indivíduo deve sempre estar em contato com falantes para aprender a expressar-se cada vez melhor para assim estar preparado e confiante diante de uma situação de uso.

Conforme os PCN's (2000, p.49)

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Ressaltar a importância do processo de aprendizagem da língua oral é evidentemente indispensável, a linguagem é considerada uma manifestação individual para uma participação social. Ela

é um instrumento de mediação entre os povos, que possibilitou a conservação de cada cultura. O indivíduo aprende a língua oral para compreender a realidade que o rodeia e assim constrói um leque de conhecimentos que são aprimorados ao passo de sua vivência e convivência com o social e o real existente.

Assim como a oralidade, são também de enorme importância a leitura, quem forma cidadãos que acompanham o desenvolvimento do mundo e a escrita que memoriza e guarda todas as aquisições teóricas e estilísticas de um povo.

A linguagem verbal humana

De acordo com Petter (2002), a linguagem diz respeito a todo tipo de comunicação, que vai desde uma dança, uma pintura à comunicação verbal entre indivíduos. E a comunicação verbal traduz-se com maior eficiência, pois permitem expressar conteúdos bastante diversificados como: emoções, sentimentos, ordens, perguntas, afirmações, etc. Sendo a mais utilizada nas comunicações humanas, seja na linguagem oral ou escrita. Todas as linguagens (verbais e não-verbais) compartilham uma mesma característica importante- são sistemas de signos usados para a comunicação.

Segundo Dias e Gomes (2008), para que haja comunicação verbal é necessário um código comum, entre os indivíduos que formam um determinado grupo social. A esse código, deu-se o nome de língua. A língua é o fenômeno social, ao qual essas pessoas podem se comunicar e interagir.

As pessoas que formam essa comunidade, entretanto, apresentam comportamentos linguísticos diferentes. Se prestarmos atenção no nosso país, no Brasil, nota-se, muitas diferenças, sejam de sotaque, de significado entre as regiões. (DIAS; GOMES, 2008).

Petter (2002) nos mostra a necessidade de analisar as diferenças de sotaque existentes de uma região para outra, como é analisada pelos linguistas, cujo papel é examinar toda e qualquer demonstração linguística descrevendo e explicando cientificamente, todas as diferenças de pronúncia, de vocabulário, de sintaxe de um falante de uma região para outra, como exemplo: um falante de São Paulo, com os falantes de outras regiões como Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador.

Essas diferenças ocorrem, pois segundo Beline (2002) eles não pertencem à mesma comunidade de fala. Os linguistas para descobrir como a linguagem funciona, tem a língua como objeto de estudo, e a metodologia de análise focaliza a fala das comunidades prioritariamente, e depois a escrita. Como fenômeno social, a língua é uma instituição autônoma, formada por um conjunto de convenções estabelecido para o exercício da faculdade da linguagem por membros de uma comunidade (DIAS; GOMES, 2008).

Nas palavras de Petter (2002), o conceito e a domínio da língua escrita em nossa sociedade, é um obstáculo na consideração da língua falada independente de sua representação gráfica. O sistema de sons da língua falada é representado pelas letras, de nosso alfabeto usadas na escrita, onde muitas vezes são mais valorizadas que a fala, desvalorizando seus sons.

Todo falante usa a língua como necessidade para comunicação entre si, e seu vocabulário atinge seus objetivos cotidianos, a partir do momento que houver necessidade de novos termos, esses indivíduos os criaram ou tomaram emprestados de outras comunidades de fala.

A variação linguística

Segundo Fiorin (2002), a variação linguística é uma das formas de diferenciarmos uma comunidade de falantes de outra, pois cada uma tem à sua maneira própria de falar. Ela pode ser detectada no léxico, fonético, morfológico e sintaxe, podendo ocorrer também dependendo da localização geográfica ou nível social.

A língua é um fato presente na nossa vida cotidiana, é através dela que nos comunicamos, e é assim que surgem as variações Linguísticas, principalmente as do nível social. As pessoas que formam essa comunidade, entretanto, apresentam comportamentos linguísticos diferentes. Vamos pensar no Brasil, por exemplo. Todos nós falamos a mesma língua, herdada dos nossos colonizadores, os portugueses (DIAS; GOMES, 2008).

A variação existe em todo o mundo, isso é fato e podemos provar é só olharmos para os países que fazem divisa com o Brasil, eles podem ter um idioma parecido com o nosso, mas não pertencem à uma mesma comunidade, pois não possuem a mesma aquisição de linguagem, as mesmas variações linguísticas.

Segundo Beline (2002), as duas línguas, possuem regras gramaticais específicas, o português, seria apresentado pelas regras A, B, C, D, e o espanhol pelas regras C, D, E, F, apenas duas regras C, D, seriam iguais, apresentando um pouco das semelhanças entre ambas, como na concordância de número e pessoa verbal com o sujeito. Mas isso não às tornaria da mesma comunidade linguística, pois não possuem o mesmo dialeto, a mesma pronúncia, sendo bem diferente uma da outra.

Dentro de nosso país, temos aldeias indígenas onde não falam somente o português, mas também o tupi-guarani, além de outras diferenças regionais no léxico, no fonético e na morfologia, em todos os estados. Aquele que mora na Bahia não fala igual a quem nasceu no Paraná; os paranaenses, por sua vez, não falam do mesmo modo que alguém do Rio de Grande do Sul ou do Mato grosso (DIAS; GOMES, 2008).

Se pegarmos por base a região sudeste e compararmos com a região nordeste do país, o vocabulário sofre mudanças na linguagem cotidiana, referindo-se assim à variação diatópica, um mesmo objeto nos dois estados tem maneiras completamente diferentes de falar. No Nordeste a palavra jerimum quer dizer abóbora no Sudeste. Essa mudança no léxico do português é comum se relacionarmos uma comunidade com outra.

Outro objeto que também tem diferentes significados no modo de falar é a palavra macaxeira no Nordeste, aipim em São Paulo e redondezas e mandioca em Minas Gerais. Esse tipo de ocorrência só poderá ser tratado como variação se o objeto for o mesmo em todas as ocorrências, a abóbora e jerimum deve ser o mesmo fruto, do mesmo tipo de planta, para ser considerado uma variação lexical.

Independente da variação utilizada, reconhecemos uma palavra do nosso vocabulário, através de sua estrutura silábica e pela fonética. A construção silábica é única de cada idioma.

Segundo Cipro Neto (1998, p. 23):

As sílabas são conjuntas de um ou mais fonemas pronunciados numa única emissão de voz. Em nossa língua, o núcleo da sílaba é sempre uma vogal. No português não existe sílaba sem vogal e não há mais do que uma vogal em cada. Pode ocorrer a existência de uma vogal mais semivogal, que são elas, i e u, muito raramente com as letras e e o.

O agrupamento das sílabas forma os vocábulos. E conforme o total de sílabas, os vocábulos podem ser, segundo Cipro Neto (1998, p. 23):

Monossílabos formados por uma única sílaba: má, só, pão, quem, mão.

Dissílabos - apresentam duas sílabas: ta-co, pu-la, trans-por cle-ro, ca-sa.

Trissílabos apresentam três sílabas: ca-sa-co, trou-xe-ram, pers-pi-caz.

Polissílabos apresentam mais do que três sílabas: bra-si-lei-ro, o-tor-ri-no-la-rin-go-lo-gis-ta, pa-ra-le-le-pi-pe-do.

Mesmo que não reconheçamos algumas palavras em seu significado ou a sua variação em determinada região, sabemos que esta pertence ao nosso vocabulário, somente pela sua representação gráfica ou pela sua estrutura silábica. Todo indivíduo reconhece a formação das palavras.

Geralmente a variação linguística ocorre ao afastarmos de nossa comunidade de fala, pois todos os indivíduos dessa comunidade terão uma mesma linguagem, porém poderá ocorrer variações dentro dela.

Essas variações serão notadas no modo de cada indivíduo falar, na pronúncia, devido ao nível de escolaridade ou nível social, ou até pelo meio onde ele está inserido, um lugar mais informal ou mais formal.

Podemos provar que as línguas variam, apenas conversando com pessoas de outros estados, com sotaques diferenciados do nosso. Segundo Beline (2001) e citado no PCN (1997), a língua é um sistema inerentemente variável, pois constantemente sofre mudanças. E isso é verificável em nosso cotidiano, ao nos depararmos com indivíduos de outras comunidades, logo percebemos as diferenças de fala ou sotaque ou ao lermos artigos de jornais, e notamos a forma mais formal da escrita.

De acordo com Brasil (1997)

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis[...], quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala.

Segundo Dias e Gomes (2008), a variação pode ocorrer de várias maneiras, no léxico, no fonético, na sintaxe e no morfológico. Podendo estar vinculados a fatores como o lugar ou região, variação diatópica, o grau de formalidade da situação da fala, variação difásica, e aspectos socioeconômicos do falante, como classe social, idade, sexo, grau de escolaridade e contexto social, variação diastrática. Cada fator aqui citado, influi nas variações, devido a comunidade linguística inserida.

Todo indivíduo, possui uma maneira específica de falar, surgindo assim a variação, podendo ser notadas ao conversarmos com falantes de comunidades linguísticas diferentes da

nossa. Quando temos a oportunidade de ouvir pessoas de outros estados, percebemos muitas dessas variações, principalmente na fonética, devido ao sotaque típico de cada região.

Mas infelizmente há também o preconceito linguístico, por pessoas que não possuem um bom nível de escolaridade, ou desconhecem a gramática normativa.

Seguindo o raciocínio de Beline (2002), é comum ouvirmos falar mal sobre algum tipo de sotaque, no caso dos falantes da zona rural, pelo fato do sotaque ser chamado de caipira, para muitos isso é motivo de chacota, ou um modo de menosprezar o indivíduo. Isso ocorre devido ao não reconhecimento do dialeto usado por ele, somos falantes do dialeto de nossa comunidade linguística. Não podemos falar como os cariocas, se não temos contato com eles.

Ao refletirmos a definição proposta por Guy (2001) de que a comunidade de fala é formada por falantes que: “Compartilham traços que distinguem seu grupo dos outros; comunicam-se mais relativamente entre si do que com os outros; compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem”.

Vemos que a variação linguística dentro de uma comunidade tem que ser diferente de outra, pois são indivíduos que convivem entre si, com a mesma linguagem, o mesmo dialeto, seguindo normas dentro desta comunidade.

A partir do momento que indivíduos de comunidades diferentes começam a se relacionar com maior intensidade, essas comunidades poderão começar a sofrer mudanças, pois uma irá transmitir características suas para a outra. Uma comunidade linguística poderá utilizar uma linguagem mais elaborada, com maiores recursos estilísticos, e os indivíduos deverão se adequar ao novo uso da linguagem, para haver comunicação, onde todos se entendam.

Um modo muito comum de notar, é com a mistura de dialetos, adquiridos pela convivência com pessoas de regiões diferentes, todos acabamos nos acostumando com alguma expressão e à levamos para dentro de nossa comunidade, ou aprendemos o modo como aquela comunidade se comunica.

A variação linguística e o preconceito linguístico

Para se debater a questão do preconceito, temos antes de mais nada, entender o que é variação linguística, saber diferenciar o que é erro do que é variação. Pois ao contrário do que a Gramática Normativa nos diz, a nossa língua não é homogênea, mas heterogênea, e repleta de variações, como já tentei mostrar ao longo deste trabalho.

Segundo Dias e Gomes (2008), a sociolinguística encara a variação como algo inerente às línguas naturais, inevitável, podendo ocorrer em diferentes níveis linguísticos. O sociolinguista sistematiza a variação existente na fala de uma determinada comunidade linguística, relacionando-a principalmente, aos fatores socioeconômicos dos falantes. A análise da sociolinguística, diferente da gramática tradicional, não considera formas: “ (1) as vizinhas apressadas e (2) as vizinhas apressadas., como erradas, ou inferiores. São simplesmente usadas por certas comunidades linguísticas e que diferem da variante tidas como padrão”.

Bagno (2000) e Beline (2002), afirma a heterogeneidade da língua e luta contra a unidade e homogeneidade linguística imposta pela Gramática Normativa. Dias e Gomes (2008) concorda com Bagno (2000) e Beline (2002), quando diz, na fala nossa de cada dia, não há homogeneida-

de, pois, a língua falada é heterogênea e diversificada. E acrescenta que a sociolinguística tem como objeto de estudo essa linguagem falada, descrita e analisada do dia-a-dia.

A partir do momento que acreditamos nessa língua homogênea e única para todo o país, estamos descartando diversas variedades linguísticas faladas em diferentes regiões, em diferentes comunidades de fala e por diferentes indivíduos. E não esquecendo das línguas indígenas, que são faladas por várias tribos até hoje.

A variação acontece a todo instante e de várias formas devido à vários fatores. As variedades linguísticas, na fala de indivíduos de menor prestígio na sociedade, são estigmatizadas, pois eles possuem nível escolar baixo. E as pessoas de melhor nível econômico, também possuem maior nível escolar e provavelmente, falam uma variedade culta, o preconceito surge no desconhecimento ou não aceitação dessas variações.

Bagno (2000) nos propõe uma valorização de nossa língua, seja ela de qual variedade linguística for, mostra-nos alguns mitos que cerca o português, que será abordado mais adiante.

De acordo com Bagno (2006, p. 21):

Não existe a Língua Portuguesa, existe um pequeno número de variedades do português faladas numa determinada região, por determinado conjunto de pessoas, numa determinada época, que por diversas razões, foram eleitas para servirem de base para a constituição, para a elaboração de uma norma-padrão.

E ainda conclui que se a língua escolhida fosse uma das variedades de nosso português, como uma língua indígena, e fosse submetida aos investimentos que a norma-padrão é submetida, ela também seria mais complexa e repleta de recursos, como o português padrão. Com isso, podemos notar não existe variedade certa, mas o investimento e a valorização de uma língua, que contribui para o seu enriquecimento, tornando-a, mais cheia de recursos, e podendo ser utilizada como uma língua de cultura, e ser ensinada em escolas e usadas em artigos científicos, por exemplo.

Ainda no entendimento de Bagno (2006, p. 23):

Para as ciências da linguagem, não existe erro na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente. A noção de erro se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua em si mesma, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Essa mesma língua falada por muitas pessoas, variam conforme alguns fatores: a idade, o sexo, o fator geográfico, o nível escolar e o nível socioeconômico, servem como elementos ou variáveis, para o surgimento de variações de uma língua, ou seja, a variação está presente dentro de qualquer língua do mundo, e a sociedade discrimina ou elogia, algumas dessas variedades.

O nível escolar e socioeconômico esta interligado, já que as pessoas de melhores condições econômicas, também possuem maior nível escolar e provavelmente, falam uma variedade culta, e os de menores níveis escolares e econômicos falam uma variedade não-padrão, é quando o preconceito surge no desconhecimento ou pelo fato de não aceitar essas variações, infelizmente relacionadas com as condições do indivíduo.

Consta-se afirmar ainda que toda língua de qualquer falante é digna e não deve ser desprestigiada, somente por não estar de acordo com a norma-padrão. Um falante da zona rural, por exemplo, certamente, falará uma variedade caipira, diferente de um indivíduo urbano e com nível escolar mais alto, que poderá falar de modo mais culto, mas isso não torna o caipira um falante de outra língua, mas uma variedade, que deve ser respeitada.

Na sua comunidade linguística, ele será entendido e respeitará uma organização das regras impostas por essa comunidade. Cada falante possui uma comunidade linguística, como afirma Beline (2002), e independente da região ou condição social, terá variação, pois nenhuma língua é homogênea.

De acordo com Brasil (1998, p. 82)

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções.

A escola é o ambiente onde mais se poderá falar de variações, pois é lá que devemos tratar desse assunto, mas de uma maneira, que não disseminemos o preconceito. A variação é um fenômeno comum em qualquer comunidade de fala, e deve ser respeitada como tal. É na escola que se aprende uma variedade mais sofisticada da nossa língua, a forma padrão, mas ela não torna outras variedades menos importante, é apenas uma maneira com mais recursos estilísticos do que a variedade ao qual a sociedade está acostumada.

Na escola deve-se evitar de toda forma, o preconceito contra as variedades de menor prestígio, mas mostrar um novo tipo de variedade mais formal e adequado à situação ou ao contexto. Soares (1992), apresenta como procedimento para se adotar, a escola transformadora, a escola não pode rejeitar qualquer tipo de variação, mas trabalhar essa variação para que o aluno perceba e possa lutar contra essa imposição da sociedade.

Nas palavras de Soares (1992, p. 74)

Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (...), pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem.(...)atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes à essa estrutura.

O papel da escola, é exatamente, ensinar essa forma de falar e escrever, imposta pela gramática tradicional, mas sem desvalorizar ou ridicularizar a maneira que os alunos estão acostumados, mostrando como podemos dizer a mesma coisa, mas de maneiras diferentes, e ensinando os alunos a competência discursiva, através de análises do texto falado, para que eles aprendam a usar as palavras de acordo com o contexto ou o meio ao qual estão inseridos.

Soares (1992), fala sobre um ensino comprometido com as lutas das desigualdades sociais, levando o aluno pertencentes às camadas populares a dominar o dialeto padrão, de mais prestígio perante a sociedade. Cita que através dos contrastes entre dialetos não-padrão e dialeto padrão possa conduzir eficazmente ao domínio deste, ou seja, a escola deve orientar o aluno nas diferentes formas de uso da língua, e através de sua variedade, mostrar uma nova maneira

de se expressar, a forma padrão.

Segundo Brasil (1998, p. 82)

Com base nessas considerações, não se deve reger o ensino da língua pelas noções de certo e errado, mas pelos conceitos de adequado e inadequado, que são mais convenientes e exatos, porque refletem o uso da língua nos mais diferentes contextos. E geralmente na linguagem oral, aceita-se uma maneira coloquial da palavra, um adolescente, reunido a outros em uma lanchonete, ao convidar o outro dirá: Vamos no shopping assistir um filme em vez de: Vamos ao shopping assistir a um filme. Ele não estaria errado, mas o ambiente onde está, proporciona uma forma menos formal de uso da linguagem oral. O estudo da variação cumpre um papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Segundo Soares (1992), para se chegar à transformação social através da educação, é necessário que a escola leve o bidialetalismo funcional, levando o aluno ao reconhecimento de uma forma mais conceituada da sociedade, sem colocar de lado a sua multiplicidade. Tendo dessa forma, uma afinidade entre as variedades de prestígio e a variedade do aluno.

Com isso o aluno poderá perceber, que a variedade está relacionada com a sociedade e sua economia, ou seja, ele poderá ser marginalizado pela variedade que domina, assim o aluno terá a oportunidade de relacionar as formas que domina com as variedades padrão estipuladas pela gramática tradicional.

Com esse procedimento a escola, tem o papel fundamental de explorar as variedades não-padrão e padrão no convívio diário, aluno-professor. A partir disso, mostrar a esse aluno, que a sua variedade é só mais uma forma de falar, e que o contexto é que vai determinar a forma correta de uso dessas variedades.

Se empregarmos esse procedimento no ensino do oral em sala de aula, poderemos trabalhar tanto as variedades não-padrão quanto as variedades padrão. Assim o aluno poderá perceber, onde utilizar as variedades não-padrão, e quando terá que se expressar de forma mais elaborada. E entender, como o contexto mostrará qual dessas formas empregar.

Para tentar diminuir esse tipo de preconceito, o procedimento citado no parágrafo acima, onde o aluno não será estigmatizado pelo modo como fala, mas sim tendo a oportunidade desse aluno ser, possibilitando aos alunos um ensino do oral, como expliquei no segundo capítulo desse trabalho, nunca desprestigiando nenhum tipo de variação, mas tentando mostrar que são apenas, maneiras diferentes de dizer a mesma coisa. As variedades formais ou informais, são variações presentes em qualquer língua, não tornando a variedade padrão ou culta, melhor do que a utilizada pela maioria dos indivíduos. É só uma maneira mais sofisticada, elaborada e planejada, cujo sentido é o mesmo.

A porcentagem de indivíduos que tem acesso a essa língua-padrão é muito pequena, e a maioria falam variedades distintas dependendo da região ou meio ao qual está inserido.

De acordo com Brasil (1998, p. 29):

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação Normativa. Assim quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacentes às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar ou escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Aqui entra a tarefa do professor em sala de aula, trabalhando com vários gêneros, buscando a reflexão do aluno diante do assunto abordado, fazendo com que eles deem as suas ideias, utilizando o oral e conseqüentemente as variações da língua. Através dos debates, da conversação em sala de aula, o professor deve mostrar essas diferenças e logo em seguida, passar esse mesmo assunto para a forma escrita, onde eles poderão presenciar essas variações e descobrir que a organização da fala também inclui a escolha de palavras. Com isso podem notar que todas as palavras sejam no uso formal ou informal, sofrem variações quando é falada e quando são escritas.

Ainda de acordo com Brasil (1998, p. 30):

Ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito. [...] ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. [...] no dia-a-dia, contudo, a organização sintática da fala incluindo a escolha de palavras a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos.

O PCN admite a existência das variações linguísticas em nossa língua, com isso cabe à escola reconhecer a diversidade linguística, passando a valorizá-las. Trabalhar essas variações em sala de aula, mostrando que o que separa essas variedades, são apenas diferenças do modo de usá-las, o ambiente onde podem ser usadas, o contexto onde poderão ser empregadas, isso são as situações de uso das falas. Mas nunca desprestigiar uma variedade somente porque não está de acordo com a norma padrão, a escola não deve estimular o preconceito em qualquer nível escolar do aluno.

Assim, Brasil (1998, p. 31) assinala que:

A escola precisa se livrar de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

A variação faz parte da linguagem humana, e a escola tem o papel fundamental, na orientação e ensino de uma dessas variedades, a forma-padrão, mas não deve estigmatizar nenhuma variedade não padrão, para que não seja, um meio de propagação do preconceito linguístico. Muitas vezes o modo de falar do interior, é visto pela sociedade como um modo errado, feio de uso da língua, mas é apenas um modo específico do meio rural.

Como explica Bortoni-Ricardo (1999), a população rural se conteve mais à forma oral de uso da língua. E pela falta de regras, e por sua espontaneidade, a forma oral é usada de acordo com sua comunidade de fala. No meio rural, muitos indivíduos não têm acesso à escola, e assim, não aprenderam os modos formais da linguagem, usando uma modalidade informal de nossa língua.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (1999, p. 64):

À medida que o modo de vida burguês ganhava prestígio, aprofundava-se uma clivagem entre a cultura urbana e a cultura tradicional interiorana. As cidades se tornaram por excelência os lócus da cultura de letramento, enquanto no interior se perpetuava uma cultura predominantemente oral.

Segundo Dias e Gomes (2008), a sociolinguística encara a variação como algo inerente às línguas naturais, inevitável, podendo ocorrer em diferentes níveis linguísticos.

A sociedade em que vivemos considera todo tipo de preconceito existente como consequência de ignorância (falta de conhecimento). Esse conceito não passa de utopia, em relação à língua. A censura está presente na vida dos cidadãos brasileiros, principalmente em relação às pessoas com menor grau de escolaridade que não falam o chamado português padrão.

Nesse sentido Bagno (2002, p.302) diz:

As variantes que se apresentam conscientes no julgamento positivo do ouvinte sobre o desempenho do falante e apresentam uma correlação gradativa na hierarquia das classes e dos estilos são os chamados marcadores sociolinguísticos da teoria laboviana e que, de certo modo, apoiam as características linguísticas que definem as normas de uma comunidade.

Conforme essa citação, o cidadão é o que fala, e nesse sentido, o que não está dentro de um padrão, está propício à discriminação. Prova disso em nosso país começa com a constituição, que está escrita de uma forma que somente uma pessoa culta possa entender. Assim sendo, muitas pessoas têm direitos assegurados pela constituição e desconhecem por não entender a norma culta da LP.

Logo, sabe-se que foi eleita por fatos (econômicos e políticos) uma forma de falar que é o português padrão. O modelo ideal utilizado pelas autoridades, doutores, jornalista entres outros. Assim, as outras formas de falar são consideradas errôneas, deselegantes, por serem utilizadas pelos menos favorecidos, por pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

Então, para os gramáticos é considerado erro aquilo que é diferente. Para confirmar essa teoria, Possenti (1996, p. 33) diz:

(...) para quem pretende ter uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem, especialmente para os profissionais, dois fatos são importantes:

a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade linguística é reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se referem na língua.

Sendo assim, todos têm uma cultura, algumas riquíssimas em conhecimento, outras em outros aspectos, o que importa é que quando uma criança entra para a escola, com um conhecimento linguístico trazido de casa, onde existe uma determinada cultura, isso proporciona um choque no aluno, ao se deparar com outra língua materna diferente da que até então estava aprendendo.

Tendo em vista isso, há um novo ponto da vista, o da valorização dos povos, da cultura e a democratização. A escola não é privilégio de poucos, como era antigamente. Hoje todos têm direito à educação, graças à escola democrática que está preparada para formar cidadãos, não importando sua cor, raça, credo e língua, o que importa é que todos têm o direito e capacidade de aprender e enriquecer intelectualmente.

Possenti (1996, p.19), afirma:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma certa de falar a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim, seria preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em dado momento histórico.

Muitos profissionais da educação (professores), tentam corrigir essa diferença, querendo padronizar a língua, como se isso pudesse anular o fenômeno da harmonização, que é natural e antigo na história da língua (o Português puríssimo do século XVI é o considerado caipira atualmente), assim criando uma língua artificial.

Não é o caso de criar uma nova língua, diferente da que o aluno traz, e sim mostrar o que é válido para determinada ocasião. Bagno (2002, p. 104), afirma: “Muitas gramáticas e muitos livros didáticos chegam a aconselhar o professor que corrija quem fala muleque, burracha, fidido, como se pudesse anular o fenômeno harmonia, um fenômeno natural e muito antigo na história do português”.

No Brasil existe uma diversidade de povos, cada um com sua cultura e sua maneira de ser, de viver e de falar. Dessa forma, podemos exemplificar que quando alguém vai para uma entrevista de emprego, só ao falar, estará passando várias referências de sua vida, até mesmo se é de boa família.

Assim sendo, a maneira de falar revela o que é seu falante, vale como um reflexo. Uma pessoa que fala bem abre as portas para o poder e o sucesso, isso é que deve ficar bem claro para os professores, quando forem repassar para seus alunos a GT, não é necessário corrigir a linguagem, mas é preciso mostrar a diferença e a importância de aprender a língua padrão.

Sociolinguística

Apesar de todas as diferenças linguísticas, existem semelhanças entre as variedades do português falado no Brasil. Exemplo disso é que a população de qualquer canto do país se comunica e se entende, mesmo não utilizando de um português padrão, trocam-se letras, elimina-se o plural, usa-se a conjugação diferente dos verbos. Em síntese, a fala e a escrita e podem se apresentar de acordo com a situação: formal ou informal. Dividimos isso em Língua Padrão e Língua Não Padrão.

Língua padrão

É a variedade linguística que maior prestígio social em um país. Bagno (2002) repassa um breve histórico relatando que o Brasil no período da colonização, tinha os pequenos centros urbanos, onde se situavam os órgãos da administração colonial que possuíam uma influência cultural e linguística da metrópole, a elite colonial se utilizava dos valores europeus. Com o passar do tempo, a Norma Culta seria constituída pelos padrões de comportamento linguístico das pessoas socioeconomicamente privilegiadas, que eram as que tinham oportunidade de estudo, saúde e acesso aos espaços de cidadania, não diferenciando muito da época em que existia a

elite colonial, o Império inspirado na língua da Metrópole Portuguesa.

A língua Padrão utiliza as normas ditadas pela GT, a importância de sua preservação sucede da necessidade de existir uma alusão para o ensino da língua, bem como ainda, para o registro histórico, é essencial o seu uso na escrita. Assim afirma Possenti (1996, p.19): “Em que consiste o domínio do português padrão? Do ponto de vista da escola, trata-se em especial da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura”.

Fica bem claro que as regras da GT são utilizadas na escrita, em algumas situações de leitura, mas para ambas acontecem de maneira espontânea, é também necessário utilizá-la na fala formal como no caso técnico, em que cada grupo de profissional possui um vocabulário técnico que caracteriza e que nem sempre são compreendidos por profissionais de outras áreas, por exemplo, quando um médico apresenta um diagnóstico a seu paciente, esse pede para que ele fale de maneira mais simples.

Língua não padrão

São todas as variantes linguísticas diferentes da Língua Padrão. Considerando o histórico da LP, Bagno (2002), informa que o Brasil, no período colonial, foi um país rural e desprovido de centros culturais importantes (exceto para a elite). Então a língua ficou bem demarcada no interior do país. O português era levado pela fala simples dos colonos, além disso, era adquirida nas precárias situações pelos escravos. Sob essas condições a LP foi se disseminando entre a população pobre de origem africana e indígena.

Porém, com a industrialização em meados do século XX, aconteceu uma grande evolução dos centros urbanos, que tem como consequência natural a democratização dos padrões culturais e linguísticos, vários acontecimentos consolidaram uma tendência da variação na norma culta.

Assim sendo, a língua não-padrão não tem compromisso com as regras da GT, são consideradas variantes inovadoras, mas são na maioria das vezes estigmatizadas pelos membros da comunidade.

As variações linguísticas ocorrem na LP por diferentes motivos:

- Extensão geográfica do Brasil;
- Diferenças regionais;
- Diversidade de colonizações;
- Acentuada diferença socioeconômica.

As variações são também chamadas de dialeto, o que se observa é a predominância de uma ou outra variante linguística, é o uso informal da LP, sem a preocupação com o dicionário ou com a GT. As normas são seguidas sem o rigor da formalidade. Alguns autores apresentam os registros informais (Língua Não-Padrão) para transmitir a mensagem de uma forma mais real.

As linguagens não-padrão podem se classificar em cinco formas diferentes a coloquial, a vulgar, a gíria, a regional e o estrangeirismo.

No que se refere a linguagem coloquial, pode-se dizer que é o uso da língua sem a

preocupação com a forma (informal). Sendo está uma linguagem familiar ou popular no qual possibilita a carência de determinadas concordâncias, infração das regências. Contudo, pode-se dizer que a mesma sucede um relaxamento da língua através da comodidade da comunicação.

Já na linguagem Vulgar, pode-se dizer que, a partir do momento em que se utiliza a língua sem qualquer correção gramatical, temos a evidência de palavras com pronúncias dessemelhantes como pobrema ou poblema. Com essas ocorrências é possível a percepção de que a pessoa (o falante) tem pouca ou mesmo nenhuma escolaridade.

Em relação à gíria, consta-se assinalar que a mesma é constituída como sendo um fenômeno da linguagem no qual não caracteriza seu significado por meio do seu sentido literal, por isso, não se pode traduzir uma gíria em outra língua. Contudo, consta-se afirmar ainda que o mal deparado na gíria é que as pessoas nos quais passam a consenti-la como linguagem, desfavorecem nosso vocabulário tradicional.

Na linguagem regional, pode-se afirmar que no Brasil as diferenças regionais se expressam por meio do vocabulário com marcas de cada região. Como podemos constatar facilmente no exemplo: este final de semana vou para fora, visitar meus tios.

Na frase fora está sendo usado no vocabulário gaúcho e se refere ao campo (interior). Isso não segue a GT, mas é compreendido nessa região.

Em se tratando do Estrangeirismo, são termos importantes de outras línguas, utilizados juntamente com a nossa língua materna, por exemplo: hot-dog, stress, show, site, entre muitos outros. A partir dessas diferenças é possível compreendermos claramente os problemas que ocorrem na fala e posteriormente na escrita. As pessoas não entendem o porquê em estudar a GT, sendo que na escrita não existe variação linguística, e sim regras da gramática a serem seguidas.

Conforme diz Bagno (2002, p. 32):

A diferença na forma como uma palavra é pronunciada é o que logo nos chama atenção e nos avisa que uma pessoa fala uma variedade diferente da nossa. Além disso, essas diferenças fonéticas são as mais estigmatizadas.

Na sociedade, tudo que é diferente está vulnerável ao preconceito, e conseqüentemente na linguagem isso não acontece de forma diferente. O preconceito linguístico de uma região com a outra, de uma classe social com a outra enfim entre duas pessoas de diferentes falas existe e causa transtornos.

Aulas na modalidade a distancia total e parcial

Após diversos discursões a CNE/CP 11/2020, publica em 03/08/2020 o parecer que homologado parcialmente as orientações de aulas presencias e não presencias no contexto da pandemia e resume breve relato de diagnóstico da educação básica dos quais:

As escolas da rede pública estadual e municipais terão que realizar adaptações no ambiente escolar para retorno as aulas e que os desafios maiores, é em relação a população carente as quais sofrem com o difícil acesso à internet, socioeconômico, e impossibilidade de monitoramento do aprendizado não presencial (CNE, 2020).

O Instituto Unibanco (2020), apresenta em seu estudo que a educação básica nas redes

públicas carece de investimentos na ordem de 30 bilhões para assistir financeiramente estados e municípios, visto aos desafios fiscais e baixa arrecadação no cenário atual.

O trabalho acima apresenta debates de suma importância para que as autoridades possibilitem a construção humanitária de uma educação sólida, por meio de políticas públicas eficiente, consagrando uma interação social, cultural e econômica dando o direito básico do saber.

O desafio para os próximos meses e/ou anos é adaptação das escolas para possíveis imprevistos causados, não é plausível que em pleno século XXI os debates para modernização de atividades sejam encarados apenas como emergencial, temos sempre que está apto aos novos desafios, e é inadmissível que os planejamentos estejam voltados exclusivamente para as necessidades de curto prazo, e não enquadrado no contexto de normatização (ALMEIDA; CORDEIRO; PALMEIRA, 2020).

Sabe-se que a garantia de acesso as tecnologias da informação e comunicações – TIC, vem sendo cultivado no cotidiano dos educadores e alunos, tornado um caminho construtivo e sem volta de inclusão as novas metodologias de ensino e aprendizado, ao qual se aproxima de integração ao currículo da educação básica nas unidades escolares, haja visto que esta modalidade já é assídua nos ensinamentos de nível superior (ALMEIDA; CORDEIRO; PALMEIRA, 2020).

Não está fácil formular diagnóstico que quantifique o debate educacional, em ano de eleições municipais e a crise promovida pelo Covid-19 (SARS-CoV-2), todos os focos se divide, e não proporciona espaço real pela busca de soluções, nunca tinha sido debatido tanto sobre educação a distância como nos dias atuais, está por sua vez, para tentar se chegar a uma resposta, que até o presente, conseguiu apenas como educação remota, ao qual, está promovendo uma verdadeira evasão escolar.

É importante defender o retorno as aulas, porém as alternativas de educação remota, não restringe a obrigação da presença do aluno, que diariamente víamos e ouvimos, relatos de familiares que, injungia seus filhos a frequência escolar, devido os benefícios promovidos por programas, como refeições, a educação integral, práticas de esportes e oficinas educativas, privilegiando e fazendo-se grande diferença no desenvolvimento acadêmico.

Por outro lado, o PNE 2014 a 2024 que determina as diretrizes, metas e estratégias para políticas educacionais. Em sua meta 5, descreve, à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, com a meta 5.4 desenvolvimentos de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas considerando a diversidade metodológicas. A meta 7.12 orienta desenvolver tecnologias em todos os níveis de aprendizado com forma de incentivar práticas inovadoras por meio de software livre e recursos educacionais abertos (ARRUDA, 2020).

O previsto no plano que se descreve nas citadas metas, ainda que iniciado no ano de 2014 até este momento encontra-se oculto sem nenhum progresso visível, de acordo com o PNAD (2018), a população de 10 anos ou mais de idade com acesso à internet visto a descrição por região, sexo, condições de estudo e rede de ensino que frequentam observa-se que, os estudante da rede privado de ensino que possuem acesso à internet concentração com a menor taxa na região norte com 95,6%, e a maior taxa na região sul com 99,1%, visto aos apresentados para alunos da rede pública a região norte continua com a menor taxa apresentando-se 65,4% e a maior na região sudeste com 90,4% (ARRUDA, 2020).

Com as informações descritas é possível observar que para o atendimento de educações remotas junto ao ensino privadas dos alunos acima de 10 anos que não necessita de educação psicomotora, poderá ser realizado. E para alunos do ensino público, demonstra-se dificuldades devidos um maior déficit de acesso à internet.

De acordo com plano de retorno da educação de São Paulo – SP lançado em decreto 65.061/2020 de julho, o reinício prevê ocupação máxima de 35% da sua capacidade, obtendo revezamento dos estudantes semanal e definição de protocolo de segurança conforme previsto no plano, estima-se que 12,3 milhões de alunos do ensino infantil, básico, superior e profissionalizante e 1 milhão de professores e demais profissionais estejam envolvidos.

Visto ao confronto das informações apresentadas no (PLANO DE RETORNO DA EDUCAÇÃO) - PRE de São Paulo e o estudo de 2018 do PNAD podemos absolver que por suposição a população que não possui acesso à internet será beneficiada na modalidade presencial da mesma forma para demais alunos, e a média de atingimento comprovada nos dados apresentado pelo PNAD acerca do acesso à internet em 2018 para região sul, cuja total de estudantes da Rede Pública atinge 89,3% e rede privada 99,1% conclui-se que o estimado no (PRE) atingira os 35% da capacidade.

Deve-se priorizar os alunos sem acesso a ferramentas tecnológicas e podendo ter uma segurança de viabilidade do ensino com parcial funcionalidade, detalha-se que o plano não cita condições e preferência para escolha dos alunos nesta primeira etapa bem como será avaliado os indicadores para o IDEB ao se tratar da outra parcela de alunos estimado a 65% remoto.

O uso de ferramentas tecnológicas no ensino das variações linguísticas

A escola deve acompanhar as mudanças adequando-se às necessidades de seus alunos e da sociedade, considerando os recursos da mídia audiovisual, enquanto reflexo da rapidez do mundo moderno e eficaz, porque privilegia a imagem, o som, o movimento, além de ser prazerosa e envolvente, atrai os jovens pela mistura de linguagem, assuntos e conteúdo; e ainda expressão e significa o pluralismo das situações diárias, eles se identificam com os meios eletrônicos, pois esses respondem a sua sensibilidade (MEDEIROS; ARAÚJO, 2013).

Esta já constituiu em razão importante para presença das tecnologias dentro da escola, na intenção de formar cidadãos participativos, capazes de compreender e criticar sensivelmente tudo que lhe é exposto pela mídia. Obviamente, diante de um mundo tão prazeroso, interessante, envolvente e cheio de estímulos fica difícil da escola competir utilizando-se de seus métodos e práticas antigas e ultrapassadas (MORAN, 2014).

Com isso, as aulas sobre variações linguísticas podem se tornar cada vez mais atrativas, tendo em vista que através da tecnologia, os alunos podem interagir de uma forma lúdica e prazerosa.

A persistência em não inovar, em acreditar numa educação tradicional acaba por se constituir em umas das causas de alunos desinteressados, indisciplinados, mal-educados, sem cultura, estressada por ter que ficar de cinco a seis horas ouvindo, monotonamente um professor falar. Não se pode negar que a escola, desde os primórdios, sempre procurou acompanhar a evolução do homem, buscando suprir as necessidades sociais de cada época (FERREIRA, 2014).

As instituições educativas estão entrando, decisivamente, no mundo da tecnologia e o potencial pedagógico dos meios tecnológicos interativos tem sido confirmado por inúmeros estudos, em todo o mundo, destacando especialmente a motivação dos estudantes que fracassam através do uso de métodos tradicionais, a redução da taxa desse fracasso, o estímulo da cognição, o gosto pela leitura e pela escrita e a adaptação às capacidades individuais, dentre outros (CONTE; MARTINI, 2015).

Segundo Sousa *et al.* (2016) um ambiente educacional multimídia se caracteriza, consoante já verificado, pela variedade de meios e de estratégias metodológicas que contém. O sentido educativo é distinto, o próprio aluno é quem vai construindo sua aprendizagem, assessorado pelo professor, como mediador, e pela tecnologia como instrumento de informação, expressão e criatividade. Pode-se afirmar, portanto, que os meios multimídias, por suas características, facilitam aos docentes a tarefa de atender à diversidade dos alunos.

Acerca do professor, sugere o autor que é necessário que as opções que a tecnologia oferece ampliem o horizonte de possibilidades que tem e permitam ensinar de uma maneira melhor. Desta forma, deve considerar a tecnologia como um suporte ao ensino que possui grandes vantagens diante de outros meios, por seu alto nível de interação, não a vendo apenas como uma ferramenta de apoio, mas sim como aquela transformadora dos meios tradicionais de ensino, porque permite gerar processos mais dinâmicos e agradáveis, graças às suas capacidades gráficas, rapidez em cálculos numéricos e facilidades de manipulação e dinamismo, dentre outras (CONTE; MARTINI, 2015).

Se a informática deve ter um papel importante no enriquecimento do trabalho educativo, é indispensável que se tenha clareza de que espécie de educação se deseja promover e como se pode favorecer tal enfoque educativo. Portanto, é necessário incorporar a tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem dentro de um planejamento estruturado, consistente com os diversos elementos do currículo e do trabalho educativo que se desenvolve dentro da sala de aula. Reforça que é fundamental, também, que a tecnologia seja incorporada somente quando se mostre mais eficaz ou mais eficiente que outros meios (FERREIRA, 2014).

As crianças, da atualidade, nascem e crescem sobre os signos das novas tecnologias, assim, o que para nós é novidade, para eles faz parte do cotidiano, em casa, nos bancos, nos brinquedos. Entretanto, não podem ser consideradas nesta situação somente coisas boas, pois em uma sociedade tão desigual, infelizmente, nem todos têm acesso a ela, ao contrário, o que vemos reforçar é uma minoria detentora dessa tecnologia e uma maioria discriminada e afastada do acesso a ela (MORAN, 2014).

Conforme Crivellaro *et al.* (2015) o problema em se ter uma maioria sem acesso à tecnologia se agrava ainda mais quando percebemos que tudo conspira para que nos tornemos cada vez mais dependentes da tecnologia. Com certeza, não há como retroceder. Fazemos parte da sociedade informática, onde as informações são transmitidas em abundância e rapidez, novas profissões surgem a cada momento. Em consequência, ao lado das grandes mudanças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.), provocadas pelas novas invenções tecnológicas sentindo a necessidade que o homem tem de aprender a lidar com essas tecnologias, a se adaptar a elas e ser capaz de, convivendo com elas, construir e adquirir conhecimento para que sejam capazes de compreender, manejar e relacionar-se com elas.

É preciso destacar, entretanto que o uso dos recursos tecnológicos na educação, não deve apresentar-se apenas como máquinas altamente desenvolvidas, que facilitam em grande parte o trabalho educacional principalmente o burocrático, mas é necessário que aconteça uma mudança de paradigmas com relação às práticas pedagógicas, caso contrário não será novidade a substituição da máquina de escrever pelo computador (FEITOSA *et al.* 2014).

Frente a todas essas exigências e necessidades imaginamos que o indivíduo deva ser educado para viver este futuro presente, de modo a fazer com que sua sociedade faça uso da tecnologia como um bem a serviço do progresso cidadão e do desenvolvimento democrático, sem se esquecer do caráter humanístico que envolve as relações entre as instituições entre os indivíduos (LOPES; MELO, 2014).

Sabe-se que vivemos em um país no qual são diversas as variações linguísticas, visto que vivemos num país de diversas culturas diferentes, deste modo, trabalhar a questão da diversidade linguística em sala de aula é de suma importância, não só para que os alunos possam ter um maior conhecimento sobre o assunto, mas também, para que se possa combater a discriminação e o preconceito linguístico.

O professor sozinho não será capaz de resolver o problema, ele necessita de auxílio. Professores, escola, comunidade e alunos têm que trabalhar juntos na construção de uma alfabetização tecnológica que busque uma verdadeira democratização, em termos de acesso aos conhecimentos, inovação e criatividade em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho, pode-se concluir que estamos em meio a uma grande mudança não só no nosso convívio social, por conta da COVID-19, como também em nossa educação, onde os professores podem motivar mais seus alunos através da informática educativa, deixando para trás velhas metodologias e aceitando a necessidade e importância da tecnologia para a educação.

Para isso, foi necessário que começar a produzir mudanças e aceitar a informática educativa como facilitadora do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que os alunos estão tendo aulas de suas próprias casas, com mais conforto e comodidade, além das aulas serem mais atrativas e distintas das tradicionais, despertando o interesse dos mesmos.

Essa mudança precisa ocorrer na formação dos professores para que se sintam mais seguros e preparados para enfrentarem tantas informações ao mesmo tempo. O professor sabe da necessidade e da importância da tecnologia para a educação, ainda mais agora nesse momento de pandemia por COVID-19, mas infelizmente ainda não descobriu como fazer para que ela se torne parte do processo de ensino e de aprendizagem, deixando assim de ser apenas uma forma de desconstruir a aula.

A alfabetização tecnológica deve ser um fator de trabalho e comunicação que aumente os limites de possibilidades na vida, auxiliando na formação de uma concepção própria de mundo através da interação com a informação e o conhecimento; formando um sujeito ativo e criador de cultura, enfim um meio de expressão e libertação.

Deve fazer parte também da formação de professores o desenvolvimento da necessidade, do compromisso com a educação, com o aluno e com seu trabalho; o pensamento crítico, a capacidade de análise crítica da realidade (de sua escola, de sua comunidade e do mundo) e a iniciativa de intervenção transformadora nesta realidade. Além disso, é necessário que o professor possa desenvolver e sala de aula momentos criativos e de inovação, tornando as aulas mais prazerosas, divertidas e com isso, motivando também os alunos à aprendizagem.

Ao término deste estudo, foi possível compreender que vivemos num país de diversas culturas diferentes, deste modo, trabalhar a questão da diversidade linguística em sala de aula é de suma importância, não só para que os alunos possam ter um maior conhecimento sobre o assunto, mas também, para que se possa combater a discriminação e o preconceito linguístico.

Contudo, é dever não unicamente do professor, mas também da escola, comunidade e alunos de trabalhar juntos na construção de uma alfabetização tecnológica que busque uma verdadeira democratização, em termos de acesso aos conhecimentos, inovação e criatividade em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Douglas Vieira de; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. O uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como estratégia pedagógica na educação infantil. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, 42841-42857 jul. 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista de Educação a Distância – EmRede.*, v. 7, n. 1, 2020.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BELINE, Ronald. *Variação linguística*. FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística – I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 121-140.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro ciclo*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Publicado em: 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 09 de out. 2020.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC /SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

CIPRO NETO, Pasquale. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? Educ. Real., Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, Dec. 2015.

CRIVELLARO, Débora Barbosa Joaquim; SOUZA, Rosani Aparecida Alves Ribeiro de; GERON, Vera Lúcia Matias Gomes; RACOSKI, Bruna; BRONDANI, Filomena Maria Minetto. Recursos tecnológicos como ferramenta metodológica: vídeo aula no ensino de química. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, v.6, n.2, 92-111p., jul-dez, 2015.

DIAS L. S.; GOMES, M. L. Estudos Linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa. Curitiba: IBPEX, 2008.

FEITOSA, Douglas *et al.* Um estudo sobre o uso de tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem. Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão, Lisboa, v. 13, n. 4, p. 30-42, dez. 2014.

FERREIRA, M. J. M. A. Novas tecnologias na sala de aula. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Sousa-PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6325/1/PDF%20-%20Maria%20Jos%C3%A9%20Morais%20Abrantes%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2020.

FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à linguística 1: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 121-40.

GUY, G. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. In: Abralin, 2001. Disponível em: <http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_conf02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. Psicol. educ., São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014.

MEDEIROS, Ariane Paula Araújo de; ARAÚJO, Sandra Kelly de. O Uso de Ferramentas Tecnológicas na Sala de Aula. XX EGEORN 2013.

MORAN, José Manuel. O uso das tecnologias educacionais no ambiente escolar. In: Fórum de Gestão Educacional. SENAC. RJ. 24 out. 2014.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua e Linguística. In FIORIN, José Luiz (org.) Introdução à Linguística. Vol. 1 Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-23.

POSSENTI, Sírio. Porque (não) ensinar gramática na escola. 7ª reimpressão, 2001, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século xxi: uma mudança de paradigmas. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016.

AGRADECIMENTOS

Este realmente é um momento único, mágico! Momento em que registro os meus agradecimentos primeiramente a Deus, a minha mais sincera gratidão; pois tens me sustentado até aqui, me animando, consolando-me, fortalecendo-me, protegendo-me. Em muitas vezes o senhor me falou: Seja forte e corajoso! Nada de desânimo e não fique com medo! Lembre-se bem: O Senhor, o seu Deus, estará com você, esteja onde estiver! (Js. 1.9)

A instituição pelo ambiente criativo e amigável que proporciona. A ZAYN- Instituto Mineiro de Formação, pela oportunidade de fazer minha segunda Licenciatura, ao seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior.

Agradeço aqueles que são primordiais pela minha existência, à minha vó/mãe já falecida Lenita Alves Rolim, obrigada por todos os ensinamentos que me foram passados, por todo amor e carinho.

Meus agradecimentos à minha mãe Maria Gorete de Araújo, pelo apoio e preocupação, pessoa forte que sempre se preocupou comigo, obrigado pela contribuição valiosa.

Quero também registrar a minha gratidão à Natanael David Vicente de Souza, que sempre está ao meu lado, me apoiando e incentivando, que me proporciona momentos de amor e felicidade em minha vida e que hoje estar presente compartilhando esse momento tão especial para mim.

Não poderia deixar de mencionar minha gratidão aos meus colegas e amigos que marcaram a minha vida acadêmica, onde caminhamos juntos do início ao fim, pulando diversos obstáculos e passando por tantas coisas juntos.

Aos nossos professores ao longo de todo o curso, a minha profunda e mais sincera gratidão, por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, vocês são uma inspiração.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Dedico este trabalho a Deus, e a todos os meus familiares, pelo constante estímulo na busca por meu sonho, que hoje se torna realidade.



Diagnóstico psicopedagógico e a relação entre as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais

Artunho de Araujo Farias

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.200.3](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.200.3)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância do diagnóstico psicopedagógico e a relação entre as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais. O processo de aprendizagem da leitura-escrita é complexo, o que faz com que algumas crianças apresentem dificuldades principalmente se esse processo não for prazeroso. As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e em questões lógico-matemática estão relacionadas às atividades motoras, cognitivas e afetivas. O enfoque psicopedagógico sobre a dificuldade de aprendizagem compreende os processos de desenvolvimento e os caminhos de aprendizagem do sujeito, buscando um apoio nas áreas do conhecimento e analisando a aprendizagem no contexto educacional e familiar. O estudo de caso foi desenvolvido com uma criança de 09 anos de iniciais V.R.S da S. O sujeito é estudante do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciano Freire de Farias. Tendo como queixa principal dificuldade na aprendizagem e esquecimento. A avaliação diagnóstica de V.R.S da S, foi iniciada no mês de agosto de 2017 e terminou no mês de setembro de 2017. É importante que haja uma relação de troca entre o psicopedagogo, família e o professor, pois esses têm muito a contribuir no trabalho psicopedagógico, tanto no processo de diagnóstico como de intervenção.

Palavras-chave: psicopedagogia. diagnóstico. aprendizagem. escrita.

ABSTRACT

The study of this study at the diagnosis of toxic and psychopedagogical the enfoldage of the reading the wives and the initial music. The process of learning to read-write is complex, which makes the child appear mainly to the pleasurable. The difficulties of reading, writing and writing have been related to motor, cognitive and affective activities. The psychopedagogical approach on the learning difficulty comprehends the development processes and the learning paths of the subject, seeking support in the areas of knowledge and analyzing learning without educational and family context. The case study was developed with a 9-year graduate student V.R.S da S. The student is formed by the 4th year of the initial years of Elementary School Luciano Freire de Farias Municipal Elementary School. What is main difficulty in learning and forgetting. The RSV diagnostic evaluation of S began in August 2017 and ended in September 2017. It is important that there is a relation of exchange between the psycho-pedagogue, the family and the teacher, since they have much to contribute to the psycho-pedagogical work, both the diagnosis and intervention process.

Keywords: psychopedagogy. diagnosis learning. writing.

INTRODUÇÃO

De início é importante mencionar que a leitura é uma importante ferramenta para o processo de reconstrução da sociedade, sabendo que, para a criança saber ler, é importante de início, tomar conhecimento da língua pátria, já que desde o momento do seu nascimento ela participa do grupo de aprendizagem: familiar, social, cultural, por meio do qual acumula experiências que se processam, principalmente, durante a sua trajetória escolar.

Bamberger (2008) diz que, a leitura desenvolve a visão de mundo e coloca o leitor na cultura letrada, fazendo como que o estimule a ter um maior interesse em outras leituras, possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação. Além disso proporciona ao mesmo a concepção do funcionamento comunicativo da escrita, expandir o conhecimento a respeito da própria leitura. Bem como também, tornar mais próximo o leitor dos textos e os tornar familiares, possibilitando produções orais, escritas e em outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a aquisição de velocidade na leitura e a estabilização de formas ortográficas.

Quando se procura ensinar uma criança a ler e escrever há de considerar, querendo ou não, suas características particulares; por exemplo, o significado que isso tem para ela e para o grupo social a que pertence, seu modo de aprender novas coisas, seu conhecimento anterior sobre leituras e escrita.

E por isso, como psicopedagoga em construção, buscamos compreender esse processo inconsciente que leva a criança a não aprender, e através da escuta particular do cliente em atendimento, fomos encontrando as causas do seu não aprender, e então, tentamos organizar as condições favoráveis à aprendizagem, ajudando a criança a enfrentar suas dificuldades, fazendo um resgate de variadas formas de aprendizagem, tornando esse processo mais dinâmico e criativo (ESCOTT, 2004).

O educador ao ensinar a criança a ler e escrever, precisa considerar suas características peculiares, como: qual o significado de aprender a ler e escrever para essa criança? Como ela aprende novos conhecimentos? E quais conhecimentos a criança já tem sobre a leitura e a escrita?

Dessa maneira, é importante ouvir o aluno, pois um momento de conversa desenvolve a oralidade, o que é fundamental, além de trabalhar com as atitudes, o falar, o saber e o ouvir que são importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Perez (2007) algumas das causas da dificuldade de aprendizagem que também podem vir a ser consequências são: dificuldades na leitura e escrita, déficit na alfabetização, baixa autoestima, timidez e insegurança ao realizar atividades escolares, ritmo de acompanhamento diferenciado dos demais alunos da sala, raciocínio lógico-matemático lento, falta de interesse e concentração nas atividades propostas pelo docente.

A dificuldade de aprendizagem pode ocorrer devido a um conflito cognitivo ou a uma deficiência apresentada no processo educacional, porém o que ocorre muitas vezes é a busca de um culpado para tal dificuldade, seja ela na leitura-escrita ou pensamento lógico-matemático, ora culpa-se a própria criança e até mesmo a família, e às vezes a classe social.

O processo de aprendizagem da leitura-escrita é complexo, o que faz com que algumas crianças apresentem dificuldades principalmente se esse processo não for prazeroso. A aprendizagem torna mais significativa a partir do momento em que o sujeito se organiza para fazer uma conexão entre os conhecimentos prévios, e os conhecimentos atuais.

As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e em questões lógico-matemática estão relacionadas às atividades motoras, cognitiva e afetiva. Portanto, uma criança com alguma

dificuldade de aprendizagem pode apresentar algum tipo de desvio em algum desses aspectos, conforme sua faixa etária, podendo apresentar baixa autoestima, falta de motivação, poucas amizades, ansiedade e até mesmo depressão (PEREZ, 2007).

Há momentos em que o meio deverá estimular a aquisição das funções cognitivas, essas servirão como pré-requisito para a aprendizagem tornar-se significativa. Portanto, a aprendizagem significativa faz-se com a interação entre os novos conhecimentos simbolicamente expressados e alguns aspectos relevantes da estrutura de conhecimentos já incorporados e significativos para o sujeito.

De acordo com Coll (1993, *apud* PORTO 2006, p. 62):

Falar na aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo ensino-aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer quando é capaz de atribuir-lhe um significado.

A psicopedagogia é uma área nova de estudo, a qual está voltada para o atendimento de quem apresenta problemas de aprendizagem. Segundo Bossa (2012), a psicopedagogia nasce com objetivo de atender a uma demanda da dificuldade de aprendizagem.

Assim, a psicopedagogia surgiu a partir da lacuna entre a psicologia e a pedagogia. O psicopedagogo ocupa-se de: como se aprende, como ocorre a aprendizagem, por que motivo não ocorre a aprendizagem, qual é a dificuldade de aprendizagem, para que depois de diagnosticada, a dificuldade possa ser tratada adequadamente e, posteriormente, prevenida em outras situações.

Fernandes (2005) diz que o enfoque psicopedagógico sobre a dificuldade de aprendizagem compreende os processos de desenvolvimento e os caminhos de aprendizagem do sujeito, buscando um apoio nas áreas do conhecimento e analisando a aprendizagem no contexto educacional e familiar. Dessa forma, ela insere-se no contexto educacional como mais um campo de conhecimento que visa a redução do fracasso escolar, buscando o que significa o aprender e o não-aprender para o sujeito.

A família tem um importante papel na aprendizagem da criança, pois é ela quem dá os primeiros ensinamentos os quais podem até determinar a maneira de como a criança aprende.

Ainda de acordo com Fernandes (2005) é fundamental que o psicopedagogo conheça como pensa o cliente, para que possa compreender o que atrapalha seu processo de aprendizagem. Se ele tem problemas com o professor, se tem ciúmes do irmão ou irmã, se preocupa e sofre com a relação dos pais, esses são alguns dos aspectos que podem causar a dificuldade de aprendizagem.

O trabalho psicopedagógico baseia-se nas diversas áreas do conhecimento, são elas: psicologia, pedagogia, psicanálise e fonoaudiologia. No trabalho psicopedagógico é possível que o sujeito descubra sua capacidade de criação, além do desenvolvimento da representação pela escrita, o que possibilita uma transformação na aprendizagem em relação à sua inserção no mundo, como sujeito.

Nas palavras de Sampaio (2009) ao ser diagnosticada a causa da dificuldade de aprendizagem, haverá algumas áreas específicas para a intervenção, como: a psicológica, a psico-

pedagógica, a fonoaudióloga, a neurológica e pode também ser constatado que alguns clientes apenas necessitam de um acompanhamento individualizado na escola.

A postura do psicopedagogo durante o processo de diagnóstico é explorar o máximo possível elementos que indicam como pensa seu cliente. Através do diagnóstico clínico ou institucional o psicopedagogo identifica as possíveis causas da não-aprendizagem e a partir do mesmo, prepara sua intervenção. Para realizar o diagnóstico, o psicopedagogo utiliza de vários instrumentos como: desenhos, testes projetivos, atividades pedagógicas, história de vida do sujeito, jogos, entre outros recursos conforme a necessidade do cliente.

De acordo com Bataloso (2011) tanto no contexto clínico como institucional, o psicopedagogo realiza sua intervenção como mediador entre o sujeito e a causa da dificuldade de aprender. Assim, o psicopedagogo auxilia o sujeito a reelaborar sua história de vida, reconstruindo os fatos que estão fragmentados, fazendo com que o sujeito aprenda sem grandes dificuldades.

O campo de atuação da psicopedagogia é a aprendizagem e sua intervenção tem também caráter preventivo, a fim de diagnosticar para evitar problemas de aprendizagem.

É um campo de atuação que lida com o conhecimento e sua aquisição, tendo como propósito criar espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento, sabendo-se que o pensamento não é apenas uma produção cognitiva, mas uma junção da inteligência e desejo, sabendo que cada sujeito tem sua própria maneira de interpretar e compreender a realidade enquanto aprende (BOSSA, 2012). É importante que haja uma relação de troca entre o psicopedagogo, família e o professor, pois esses têm muito a contribuir no trabalho psicopedagógico, tanto no processo de diagnóstico como de intervenção.

O psicopedagogo procura entender as dificuldades de seu cliente, em conversa com os pais, procura levá-los a compreender e aceitar as necessidades de seu filho, e, se for necessário, solicita ajuda de outros profissionais. Além de conversar com o professor, para que juntos possam dialogar sobre as possíveis causas da não aprendizagem do aluno em questão.

As queixas apresentadas ao psicopedagogo, em sua maioria são dificuldades que as crianças apresentam ao criarem suas produções, seja num texto escrito ou num relato oral, ou até mesmo, em uma atividade que requer domínio na área de conhecimento lógico-matemático.

A avaliação psicopedagógica centra nas informações para orientar as mudanças a serem feitas visando uma adequação ao desenvolvimento do aluno e sua melhoria na escola. Porto (2005) define avaliação psicopedagógica como:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, visando identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular e do tipo de suporte necessárias para avançar no desenvolvimento das várias capacidades e para o desenvolvimento da instituição.

Desse modo, a avaliação psicopedagógica proporciona informações para conhecer as necessidades do aluno no contexto escolar, familiar e social para assim justificar a necessidade de intervenção no desenvolvimento do aluno na escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa relata o estudo de caso do sujeito V.R.S da S. nascido 05/03/2008 atualmente com 09 anos de idade, cursando 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública municipal da Cidade de Piancó-PB. Com queixa principal de dificuldade na aprendizagem e esquecimento, o mesmo foi acompanhado anteriormente pelo CAPS infantil de Piancó. A avaliação psicopedagógica se deu no período de 29/08/2017 a 28/09/2017, com a realização de 10 (dez) sessões.

Participante do estudo de caso e queixa

O estudo de caso foi desenvolvido com uma criança de 09 anos de iniciais V.R.S da S. O sujeito é estudante do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciano Freire de Farias. Tendo como queixa principal dificuldade na aprendizagem e esquecimento.

Instrumentos utilizados

A avaliação diagnóstica de V.R.S da S, foi iniciada no mês de agosto de 2017 e terminou no mês de setembro de 2017. Foram realizadas dez sessões, com duração de 50 minutos cada, na concepção de Jorge Visca e sua Epistemologia Convergente, bem como seguindo os procedimentos recomendados por Simaia Sampaio. As sessões foram compostas pela Entrevista Contratual, EOCA, Provas Operatórias Piagetianas: Conservação da quantidade de matéria e Prova de classificação intersecção de classes; Prova Projetiva: Vínculo escolar: par educativo e a do vínculo familiar: Família educadora. Outros testes: Teste de orientação temporal e Avaliação de aspectos cognitivos relacionados a organização do pensamento. Por fim, foi feita a anamnese, o Informe Psicopedagógico e a devolutiva.

Desenvolvimento das sessões

A psicopedagogia é um campo de conhecimento e atuação que lida com os problemas de aprendizagem nos seus padrões normais ou patológicos, considerando a influência da família, da escola e da sociedade no seu desenvolvimento. É uma ciência que estuda o processo de aprendizagem, para isso a epistemologia convergente de Visca recomenda a realização de sessões psicopedagógica para elaboração do diagnóstico, dessa forma, os procedimentos adotados nas sessões serão aqui detalhados.

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso com enfoque qualitativo. Que será descrito em detalhes a seguir.

1ª Sessão – Entrevista contratual

A entrevista teve como objetivo esclarecer à família as cláusulas do Contrato Terapêutico, coletar informações em relação à queixa e realizar o Enquadramento Psicopedagógico para isso foram utilizadas as Fichas de Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento e Contrato Terapêutico para o Diagnóstico Psicopedagógico.

2ª Sessão – Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A).

Através da Entrevista Operativa com os objetivos centrados em investigar os vínculos que a criança possui com os conteúdos e objetos escolar, suas defesas, suas condutas, como enfrentar os desafios.

3ª e 4ª Sessão – Provas Operatórias

Teve como objetivo de avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas frente às modificações de sua forma; e a Prova de classificação intersecção de classes visando avaliar a capacidade de intersecção de classes, reconhecendo a simultaneidade entre eles. Materiais: a prova de Conservação de quantidade de matéria, com objetivo.

5ª E 6ª Sessão – Provas Projetivas

As provas projetivas visam a investigação dos vínculos que os alunos estabelecem em relação aos domínios: Escolar, familiar e o consigo mesmo. Foram ministradas as técnicas projetivas com o vínculo escolar: “Par educativo” para observar o seu relacionamento com o professor em sala de aula, já o vínculo familiar foi investigado como aplicação da técnica “Família educadora”.

7ª E 8ª Sessão – Provas Pedagógicas

Na 7ª e 8ª sessão foram aplicados testes de orientação temporal com o objetivo de avaliar aspectos cognitivos relacionados a organização do pensamento, verificando se os conceitos temporais são conhecidos e dominados pelo sujeito.

9ª Sessão – Anamnese

A sessão teve como objetivo resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo a novas aprendizagens.

10ª Sessão – Devolutiva e Informe Psicopedagógico

A sessão teve como objetivo resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo a novas aprendizagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pode-se dizer de início que na primeira sessão apenas a mãe compareceu à sessão, de acordo com a mesma a queixa principal é que a criança tem uma aprendizagem da leitura e da escrita muito lenta e é muito esquecido, em casa o comportamento da criança não é agressivo, é atencioso, mas, tem muita dificuldade de aprender a ler e prefere ficar ao celular. A mãe se refere sempre outras crianças da vizinhança, comentando que o filho não presta atenção em nada, costumam ente não lembra os recados dos professores e outras coisas. A mãe relatou que essas mesmas dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta ela também tem, e acha que deve estar relacionada a isso. Outro ponto é a superproteção, a mãe confirma que protege o filho ao extremo.

Diante desse quadro apresentado pela criança a mãe relatou que assim que percebeu

essas dificuldades procurou ajuda no CAPS infantil e foi encaminhado para acompanhamento com uma psicóloga no CAPS Infantil e com o médico especialista para um acompanhamento mais aprofundado. A mãe relatou ainda que existem casos na família de depressão. Ainda disse que o pai da criança nunca foi presente em nada, ele não tem diálogo com o filho, esse é um comportamento que deixa o filho triste, ressalta que é filho único.

Em relação à vida escolar da criança, a mãe relata que o mesmo apresenta dificuldades escolares na aprendizagem da leitura e da escrita, não demonstrando gosto pelos estudos e que retirou do reforço escolar por que não estava vendo interesse. Muitas vezes ela mesma quem acompanha as atividades escolares. Foi esclarecido à mãe o número de sessões necessárias e a importância da contribuição da família para o processo diagnóstico. A mãe se mostrou feliz em saber que se tem um interesse na aprendizagem do filho e se mostrou confiante com as atividades que serão desenvolvidas com ele.

Na Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem a criança chegou à sessão tranquila, no início foi realizado a apresentação e diálogo informal com intuito de estabelecer o contato e deixar a criança bem à vontade para se expressar. Na sequência foi realizado os questionamentos da EOCA, com base disse seu nome, que tinha 09 anos, que estuda o 4º ano, falou o nome do professor e que sua disciplina favorita é Matemática porque adora fazer contas e que não gosta da disciplina de ciências.

É um menino educado, muito observador no aspecto cognitivo apresentou uma formação estrutural do pensamento organizado, tem iniciativa e disposto a realizar as atividades propostas respondeu às perguntas e se mostrou atento. No aspecto pedagógico sentiu um pouco de dificuldade trocando as palavras. O desenho apresentado está relacionado a brinquedos, não desenhou ninguém da família, apenas carros e dinossauros. Desenhos compatíveis com sua idade.

Com relação ao aspecto Afetivo Social revelou ter bom relacionamento com os colegas e com o professor, gosta muito da mãe, mas não falou do pai disse que quando crescer quer ser jogador de futebol ou bombeiro, disse que acha legal apagar fogo, brincou com a massa de modelar, perguntei o que ele tinha feito, e ele respondeu: “que ia fazer os bichinhos de estimação, fez também vários amigos imaginários, no decorrer da sessão se mostrou impaciente, quer fazer tudo às pressas, é um garoto agitado e formula perguntas inquieto, no final pediu pra levar as massas de modelar para casa, pra guardar.

Em relação as Provas operatórias percebem a igualdade inicial de massa, ao modificar a forma responde corretamente as noções de tamanho e compatibilidade de quantidade de massa. A prova operatória conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos, onde foram apresentadas ao sujeito dez fichas vermelhas e dez fichas azuis, quando questionado sobre a quantidade de fichas de ambos ele respondeu corretamente com respostas completas, apresentando domínio no nível operatório, quando as fichas foram estabelecidas termo a termo e depois separadas o sujeito facilmente percebeu que mesmo assim tinham as mesmas quantidades, quando questionado ele não soube responder a pergunta no retorno empírico. Com relação à contra argumentação com terceiros ao expor que um menino da idade dele disse que na sequência mais curta tinha menos e perguntar se o mesmo estava certo ou errado, o sujeito foi enfático em dizer que o menino estava errado.

Quando as fichas foram colocadas em círculo ele não teve dificuldade alguma em observar e conservar, bem como apresentou argumentação compatível. Apresentou segurança no processo silábico.

Na prova de conservação questionou-se inicialmente se o sujeito sabia o que era aquilo e ele disse que era massa de modelar, depois pediu-se que ele fizesse duas bolas de massa com a mesma quantidade, ao procurar estabelecer a igualdade inicial ele conseguiu e a o pedido de argumentação respondeu que “não sabe por que tem a mesma quantidade”. Foi feita bolinhas com massinha de modelar e perguntou-se a ele se ela tinha mais, menos ou a mesma quantidade de massa que a bola, o sujeito respondeu que a mesma quantidade, no pedido de argumentação sobre como ele podia explicar o sujeito disse que só tinham formatos diferentes, mas que era a mesma quantidade de massa, em todas as modificações propostas o sujeito se mostrou conservador e com argumentos de reversibilidade. Apresenta esquecimento leve.

Para verificar o Par educativo o sujeito inicia seu desenho pela figura dele jogando futebol. Relata que Rafael e Toninho não deixa ele jogar futebol (dois amigos), em instantes esquece os nomes dos colegas e não sabe responder as indagações propostas. Apresenta uma boa relação com o professor, relata que na sala de aula ele escolhe o local que senta e só gosta de sentar no 2º lugar, descreve a sala com muito detalhe. Não associa o desenho a nenhum título, faz uma breve apresentação de como é sua escola: “Estudo na escola Luciano, com o professor Antonio, meus colegas são Gabi, Rafael, Antonio Fininho, Antonio Victor, Antonio Carlos, Clara, Victor Renan (eu), Michele, Victória, Damião (lembra que o colega falta muito). Descreve a sala dizendo: que é iluminada, tem ventiladores e muito barulho. Escreveu mesmo com suas dificuldades de escrita uma frase, posteriormente, começou a desenhar, os desenhos possuíam tamanhos semelhantes, o desenho foi contundente com o que foi pedido, apresentando título e com relação entre o título e o que ele representa, diante do desenho foi possível perceber um vínculo positivo com aprendizagem, o tamanho igual os personagens do desenho indicam uma relação saudável, o local não é uma sala de aula indicando que tem um melhor vínculo com a aprendizagem assistemática.

Na família educadora fez o desenho da família, disse que gostava de desenhar, então primeiro fez em uma folha a casa, a mãe, o pai, a vó, o avô e Gustavo (um primo) e colocou como título do desenho “Minha casa e minha família”, um fato que chamou a atenção foi a expressão facial dos personagens, onde todos mostram sorriso, os personagens possuem membros superiores e inferiores, mas não tem mãos nem pés. Diante do processo o vínculo é positivo com os membros exceto com o pai que mostra distante e com semblante diferenciado, todo tem orelhas, exceto o pai, como se não ouvisse. Foram feitas algumas perguntas, ele disse que almoça e janta na mesa com a família, exceto com o pai que só chega tarde, disse que não gosta de estudar em casa, prefere ficar ao celular. Falou que quem o ajuda nas atividades é a mãe, mostrou uma forte carência da figura do pai que está sendo substituída apenas pela mãe.

Na 7ª e 8ª sessão foram aplicados testes de orientação temporal com o objetivo de avaliar aspectos cognitivos relacionados a organização do pensamento, verificando se os conceitos temporais são conhecidos e dominados pelo sujeito.

Durante a avaliação e aplicação dos testes ficou tranquilo, não conseguindo completar as tarefas, na sessão com canudos ele cortou em tamanhos diferentes, colocou sozinho no barbante e amarrou fazendo um colar, não apresentou dificuldade, já com os cliques ele conseguiu

facilmente encaixar e montar mais um colar, mostrando não possuir obstáculos motores, se mostrou seguro e que sabia o que estava fazendo.

No outro teste desenhou com as linhas retas e curvas, contornou com lápis grafite e a mão dele estava leve, observou-se que ele escreve com a mão direita, não pega bem o lápis, coloca pressão nas mãos gosta de pintar e brincar com quebra cabeças. No teste com a folha e um buraco no centro observou-se que ele tem um olhar seguro e dominante, é muito ativo. Diante das perguntas feitas sobre a posição dos objetos teve segurança ao responder, com relação às perguntas sobre espaço temporal feitas ele acertou todas, com noção de dias, horas, mês, posições, demonstrando total conhecimento de tempo e segurança ao responder. Durante toda sessão ele questionava sobre tudo, depois pediu para pintar alguns desenhos ficando à vontade.

Após a anamnese, contatou que a mãe tem 32 anos é dona de casa, o pai é vigia e trabalha à noite e tem 41 anos de idade, desde a descoberta da gestação a criança foi recebida pela família com carinho, nasceu de parto normal, com saúde, mamou até os dois anos de idade, teve todo o desenvolvimento motor bem, andou aos 1 ano e 5 meses de idade, na fala não teve um bom desenvolvimento e foi percebido desde cedo, se alimenta bem, não teve doenças nem problemas, o sono dele segundo a mãe é tranquilo, levanta cedo, dorme com a mãe na cama, e tem medo de escuro.

A queixa apresentada é a lentidão para a aprendizagem, principalmente da escrita, desde que começou a estudar, não tem problemas de relacionamento com ninguém da escola, o único impedimento de acordo com a mãe é o esquecimento constante, tem amigos, gosta de jogar bola, assistir, videogame e celular, sobre as pessoas que ele mais gosta de ficar ele disse que era com a mãe, tem desenvolvimento motor adequado a sua idade, enxerga e ouve bem, nos aspectos emocionais a mãe relatou que ele é muito ansioso, possui uma grande carência da figura do pai que é distante e quase não dá atenção à criança.

No informe de devolução, diante dos testes, entrevistas e atividades propostas nas sessões psicopedagógicas, foi apresentado a mãe da criança o informe psicopedagógico, buscando então obter uma compreensão global da forma de aprender e das dificuldades que estão ocorrendo com a criança. A mãe teve uma boa atitude para ouvir a apresentação do informe psicopedagógico de todo o estudo das sessões aplicadas com a criança. Foi explicada cada sessão e as reações da criança e os avanços para com o estudo, bem como apresentadas as sugestões advindas do diagnóstico psicopedagógico. Foi encaminhado também um informe para a escola e feita uma conversa mostrando a importância da afetividade na relação professor aluno para a aprendizagem da criança participante do estudo.

A partir da avaliação psicopedagógica os resultados encontrados por cada dimensão avaliada estão dispostos a seguir.

Aspectos sociais e afetivos: Com relação ao aspecto Afetivo Social revelou ter bom relacionamento com os colegas e com o professor, gosta muito da mãe, mas não falou do pai disse que quando crescer quer ser jogador de futebol ou bombeiro, disse que acha legal apagar fogo, brincou com a massa de modelar, perguntei o que ele tinha feito, e ele respondeu: “que ia fazer os bichinhos de estimação, fez também vários amigos imaginários, no decorrer da sessão se mostrou impaciente, quer fazer tudo às pressas, é um garoto agitado e formula perguntas inquieto, no final pediu pra levar as massas de modelar para casa, pra guardar.

Aspecto cognitivo: É um menino educado, muito observador no aspecto cognitivo apresentou uma formação estrutural do pensamento organizado, tem iniciativa e disposto a realizar as atividades propostas respondeu às perguntas e se mostrou atento.

Aspecto pedagógico: No aspecto pedagógico sentiu um pouco de dificuldade trocando as palavras. O desenho apresentado está relacionado a brinquedos, não desenhou ninguém da família, apenas carros e dinossauros. Desenhos compatíveis com sua idade.

Para que o aprendente possa obter melhorias no seu desempenho escolar algumas recomendações são necessárias:

- A família:
 - Estabelecer diálogo sobre suas experiências vivenciadas na escola;
 - Manter parceria com a instituição escolar;
 - Demonstrar interesse pela vida escolar da criança;
 - Para fortalecer os vínculos utilizar regras e limites adequados;
 - Proporcionar momentos de lazer, pois traz benefícios para o campo cognitivo e afetivo da criança;
 - Criar um horário para as realizações de suas atividades escolares e extras escolares.
- A escola:
 - Trabalhar em parceria com a família;
 - Desenvolver o processo do sistema de escrita alfabética, junto com o apoio pedagógico;
 - Trabalhar as questões de agressividade, sensibilizando o sujeito junto de sua família.
 - Auxiliar o professor no trabalho desenvolvido com o sujeito.

Tendo em vista o que foi analisado até aqui, pode-se averiguar que assim, a aprendizagem ocorre a partir da construção de seu próprio conceito sobre determinado conhecimento, não dependendo apenas do sujeito aprendiz. Por várias vezes a família interfere na aprendizagem dos filhos, pois ela é uma das partes envolvidas nesse processo, e que, portanto, deve estimular o aprendiz a interessar por novos conhecimentos.

A aprendizagem é a ligação entre obter informação, conhecer e saber, onde a informação é o conhecimento a ser transmitido, o conhecimento é a construção do sujeito na interação com objeto (Piaget) e o saber, é a apropriação do conhecimento que já tem.

Porto (2005) alude a aprendizagem como sendo uma construção singular que cada sujeito vai fazendo a partir de seu saber para ir transformando as informações em conhecimento. Entre o ensinante e o aprendente introduz-se um campo de diferenças, que é lugar de novidade, de criação; portanto, a presença de um grupo empírico em que o aluno possa situar-se entre pares adquire uma grande relevância.

Já no entendimento de Martins (2003) a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos na nossa espécie e, se não estão ocorrendo, certamente

existe uma razão, pois uma lei da natureza está sendo contrariada. É preciso então identificar a causa dessa falha para que a vida possa seguir seu curso normal. Porto (2005, p. 18) a aprendizagem tem um caráter subjetivo, pois o aprender implica desejo que deve ser reconhecido pelo aprendiz. O desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem.

O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo que abrange vários aspectos tais como: afetivo, cognitivo, motor e social, e pode ocorrer em qualquer lugar tanto em casa como na escola, no entanto precisa que haja uma relação de confiança, crédito e amizade entre as partes envolvidas.

Segundo Gonçalves (2007) o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola e sociedade) no seu desenvolvimento. Fernandes (2005) diz que o psicopedagogo durante a prevenção atua em três níveis. No primeiro nível, ele atua para diminuir os problemas de aprendizagem, já no segundo nível, ele tem como objetivo tratar dos problemas de aprendizagem já apresentados e finalmente no terceiro nível ele tem como meta eliminar os transtornos expostos em um atendimento clínico.

É importante que o psicopedagogo fique atento às descobertas feitas pela criança, pois não poderá lhe escapar as oportunidades para estimular a aquisição de novos conhecimentos. Um critério importante para a aprendizagem significativa é reconhecer a função dos conteúdos aprendidos, ou seja, qual a importância e qual a utilidade dos conteúdos aprendidos para a vida social do educando.

De acordo com Drouet (2009, p. 32) na escola, o educador, a fim de propiciar uma ação consciente e ativa para o educando, deve utilizar uma metodologia dialética, ou seja, fazer uso de atividades que dialoguem com o sujeito aprendiz, que articulem a realidade do aprendiz ao objeto a ser apreendido pelo conhecimento. Ao ensinar, o educador deve criar uma situação motivacional, ou seja, uma ligação com o conhecimento e a experiência que o educando traz consigo. Criar situações de interesse onde haja investigação, possibilitando assim um aprender eficiente e eficaz. Portanto, o pensamento significativo deverá ser cultivado no processo de ensino-aprendizagem próximo ao cotidiano da vida do sujeito, principalmente na aprendizagem infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente estudo pode-se dizer que se discute muito sobre qual seria a melhor forma de ensinar, porém não há exatamente uma maneira correta de ensinar, pois cada sujeito aprende de uma forma diferente, e deste modo, há de se encontrar uma possibilidade para que esse processo de ensino-aprendizagem possa ser efetivado com eficácia.

A dificuldade na aprendizagem é um componente no qual faz parte do método de aprendizagem e não necessita ser vista sem conexão com o mesmo. Sem dificuldade não há aprendizagem autêntica, não existindo desequilíbrio, não existe procura pelo equilíbrio e a aprendizagem não se inventa.

O presente estudo nos proporcionou a oportunidade de refletirmos sobre a articulação entre a aprendizagem e a importância não só do psicopedagogo, mas também da relação fami-

liar no processo de leitura e escrita da criança.

Ao errar com sentido de compreender, a criança deparava-se com situações de conflito consigo mesmo até conseguir uma saída. Pode-se dizer que é importante influenciar a criança o hábito da leitura, bem como estimular a boa escrita, no qual possa influenciar na aprendizagem e no desenvolvimento do raciocínio, além de criar oportunidade para a criança observar o que está fazendo, ou seja, cria hábitos de refletir sobre sua ação, seus erros e acertos.

No início dos atendimentos, ainda em processo de diagnóstico, procuramos observar os aspectos afetivo, cognitivo e motor, após o diagnóstico, já no processo de intervenção, observamos o desenvolvimento da criança quanto ao aspecto cognitivo. Sabe-se que os problemas de aprendizagem fazem parte das escolas, mas cabe ao professor não se julgar culpado e nem colocar a culpa no educando ou na família, é necessário que se façam os devidos encaminhamentos para que essa criança volte a ter motivação para aprender.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o habito da leitura. São Paulo: Ática 2008.

BATALLOSO, Juan Miguel. Dimensões da orientação psicopedagógica. In: _____. Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar. Tradução de Carla Higashi. Brasília: Liber Livro, 2011. cap. 7, p. 121-157.

BOSSA, Nádia A. A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2012.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. Distúrbios da Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

ESCOTT, Clarice Monteiro. Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FERNANDES, M. I. Programa de intervenção nos distúrbios de aprendizagem. Curso apresentado durante o II Encontro dos Distúrbios de Aprendizagem - CEFAC. São Paulo: CEFAC;2005.

GONÇALVES, Andréia. Transtornos de aprendizagem: estratégias psicopedagógicas para o aprender, 2007.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação da escuta clínica. Psicologia em Estudo. 2003;8(2):39-45.

PEREZ, M. C. A. Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

SAMPAIO, Simaia. Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.



**Tarefa de ditado de palavras isoladas:
revisão sistemática de estudos
produzidos no Brasil**

**Dictation task of isolated words:
systematic review of studies
produced in Brazil**

Crislaine Maiara Sabadine Koenig

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.4

RESUMO

A escrita é constituída desde processos mais básicos, como a caligrafia e a cópia, até os mais complexos, como a escrita sob ditado e a produção textual. A psicologia cognitiva tem gerado modelos de processamento da escrita a partir do uso de tarefas de ditado de palavras isoladas, mostrando os mecanismos utilizados pela criança desde a palavra ouvida até a execução dos mecanismos motores responsáveis pela escrita. Tendo em vista a importância da escrita ao longo da escolarização, o objetivo desta pesquisa é realizar uma revisão sistemática para sintetizar as informações que estão sendo produzidas por pesquisadores brasileiros no que tange à tarefa de escrita sob ditado com palavras isoladas. Nosso foco está em crianças na fase de aprendizagem da escrita, i. e., os anos iniciais do ensino fundamental e com desenvolvimento típico. Foram revisadas as bases de dados Scielo, Capes e PepSic por meio de palavras-chave específicas. Ao todo, foram encontrados 130 artigos e, após a aplicação de critérios de exclusão, foram lidos 12 artigos que se encaixavam nos critérios de inclusão. Como resultados, observou-se uma prevalência de estudos transversais e observacionais, com comparações de grupos (série, sexo e tipo de escola) e com tendência a utilizar o Teste de Desempenho Escolar. Discute-se a carência de instrumentos padronizados na área e a ausência de estudos que realizam investigações psicométricas com os instrumentos que estão disponíveis.

Palavras-chave: ditado. escrita. criança. revisão sistemática.

ABSTRACT

Writing may be considered from a basic perspective (as in the process of handwriting and copying) to more complex mechanisms (as in spelling under dictation and textual production). Cognitive psychology has generated models for writing process using dictation tasks, which show the mechanisms used by the children from the moment they listen to the stimulus until they write-down the isolated word making use of complex motor process. Considering the importance of writing for schooling, this research aimed systematically review the Brazilian's researches results about the spelling of single words under dictation. We focus on beginner's writers with typical development. We reviewed the Brazilian's database of Scielo, Capes, and PepSic, using specific keywords. We found out 130 articles and after applying exclusion criteria, it rested 12 articles that were consulted. As results, we observed the prevalence of cross-sectional and observational research designs, using group comparisons (by series, sex, and socioeconomic levels). Most of the studies used Test of School Performance. We discuss about the lack of standardized instruments in the area and the absence of studies carrying out psychometric inquiry of them.

Keywords: dictation. spelling. children. systematic review.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado é procedente do projeto 800832/2016-7 - Processamento Ortográfico: Construção de Tarefas De Avaliação, e, resultante do subprojeto “Desenvolvimento de instrumentos para avaliação do processamento ortográfico em crianças do ciclo I do Ensino Fundamental”, o qual obteve financiamento no processo de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 107452/2018-9. O presente estudo apresenta uma das etapas

do projeto, que tem por objetivo realizar uma revisão sistemática para sintetizar as informações que estão sendo produzidas por pesquisadores brasileiros no que tange à tarefa de escrita sob ditado com palavras isoladas. Sendo assim, em um primeiro momento será realizada uma revisão teórica sobre os processos de escrita, tendo como foco a escrita sob ditado de palavras isoladas. Na sequência, apresentar-se-á o método da revisão sistemática, seguido da discussão dos resultados. Finalmente, realiza-se uma conclusão a respeito das pesquisas encontradas. O presente estudo será preparado para publicação em revista com Qualis.

REVISÃO TEÓRICA

A escrita é um processo complexo que envolve mecanismos cognitivos, linguísticos, motores, emocionais, dentre outros. Vários autores têm se dedicado à criação de teorias que tentam compreender o desenvolvimento da escrita na criança (p. ex., FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; FRITH, 1985; VYGOTSKI, 1935/1978), o que repercute em diferentes concepções sobre este processo, assim como distintas formas de avaliação das habilidades e dificuldades nele envolvidas. Desse modo, podemos abordar, na escrita, desde processos mais básicos como os da caligrafia e da cópia, até mecanismos cada vez mais complexos, como a escrita sob ditado de palavras isoladas e de sentenças e a escrita espontânea ou produção textual (p. ex., DELATTRE, BONIN, E BARRY, 2006; HANNA, DE SOUZA, DE ROSE, FONSECA, 2004; KINTSCH, E VAN DIJK, 1978; LANGMAID, PAPADOPOULOS, JOHNSON, PHILLIPS, E RINEHART, 2014).

Dentro do paradigma da psicologia cognitiva, os processos pelos quais as crianças utilizam para escrever palavras têm merecido grande atenção por parte dos pesquisadores. Especificamente em relação à escrita sob ditado de palavras isoladas, dois processos podem ser distinguidos: a escrita pela rota lexical e a escrita pela rota fonológica (EYSENCK E KEANE 2013; PINHEIRO E ROTHE-NEVES, 2001). A escrita lexical é baseada em representações prévias da ortografia, semântica e pronúncia das palavras, sendo adequada para todos os tipos de estímulos, inclusive palavras irregulares. Uma palavra é considerada irregular para a escrita quando sua grafia não pode ser prevista por regras ou uso de conversão entre fonemas e letras/grafemas (LECOURS E PARENTE, 1997). Por exemplo, a palavra *buzina* é irregular para a escrita porque o som /z/ intervocálico em português pode ser escrito com <z> ou com <s>, sem nenhuma regra que forneça alguma pista da forma correta. Por outro lado, a escrita fonológica constitui a aplicação de regras de conversão entre fonemas e grafemas e é adequada para a escrita de palavras irregulares ou governadas por regras. É o caso do som do /g/ ou do /k/ antes de /e, i/, que deve ser grafado com <gu> ou <qu>, como nas palavras *guerra* e *guitarra* (EYSENCK E KEANE 2013; PINHEIRO E ROTHE-NEVES, 2001).

A aquisição com maestria dos dois processos mencionados acima exige um conhecimento inicial, por parte da criança, sobre a natureza fonológica (ou alfabética) de nosso sistema de escrita. Isso implica reconhecer que a escrita não representa a semântica (ou o significado) das palavras, mas, sim, a sequência de sons que ouvimos (i. e., a fonologia). Desse modo, escrever de forma silábica demonstra os aspectos criativos e ativos da criança aprendiz, uma vez que envolve relacionar sistematicamente os sons que ouvem às letras que escolhem, gerando produções novas. O produto final deste processo é a escrita ortográfica (ou lexical), i. e., quando além da aplicação das regras da língua a criança passa a conhecer, de memória, a grafia de palavras cuja escrita não é previsível (ALENCAR, 2001).

Em um estudo pioneiro, Zorzi (1998) descreveu a trajetória dos erros ortográficos de crianças cursando os anos iniciais de escolarização. O autor apresentou uma tipologia de erros que envolvem uso de conversão som-letra na escrita (p. ex., apoio na oralidade) ou apropriação incompleta do sistema ortográfico da língua (p. ex., erros de representações múltiplas). Em sua pesquisa, ele observou o desempenho de crianças de 1a a 4a série em uma tarefa de ditado de palavras isoladas. Como resultados, houve efeito de escolaridade, com tendência de diminuição dos erros conforme as crianças avançam nas séries, o que foi interpretado pelo autor como uma evidência de apropriação do sistema da escrita, i. e., as crianças compreendem o sistema ortográfico e passam a considerar regras contextuais (p. ex. uso do “m” antes do “p” e “b”). Desse modo, ao aprimorarem suas capacidades ortográficas, as crianças tendem a cometer menos erros, os quais foram classificados por grau de maior dificuldade e produção de erros obtidos pelos alunos, sendo, respectivamente: erros de representações múltiplas (47,5% de ocorrência); apoio na oralidade (16,8%); omissão de letras (9,6%); junções e separações não convencionais, ou erros por segmentação (7,8%); confusão entre terminações am e ão (5,2%); erros por generalização (4,6%); trocas surdas-sonoras (3,8%); acréscimos de letras e letras parecidas (ambos com 1,4% das ocorrências) e inversões de letras (0,6%).

O estudo de Zorzi (1998), assim como outros que se seguiram, sinalizam a importância de se investigar os padrões de escrita e de erros cometidos pelas crianças, de modo a verificar a evolução do desenvolvimento de nosso sistema alfabético ao longo da escolarização. No Brasil, há poucos instrumentos validados para esta finalidade. O Teste de Desempenho Escolar (TDE; STEIN, 1994) é talvez um dos instrumentos mais difundidos e utilizados para avaliar a escrita de palavras isoladas em nosso contexto (NORONHA, PRIMI, E ALCHIERI, 2005). O subteste é um dos poucos a apresentar estudos psicométricos de validade e precisão e normas para comparação intragrupo (p. ex., ATHAYDE, GIACOMONI, FILHO, FONSECA, E STEIN, 2016; KNIJNIK, GIACOMONI, ZANON, E STEIN 2014). A grande maioria das tarefas de escrita sob ditado utilizadas no Brasil está disponível em artigos científicos, dissertações e teses (p. ex., CAPOVILLA, CAPOVILLA, E MACEDO, 1998; PINHEIRO, 1995; SALLES E PARENTE, 2007). Principalmente no que tange à fase de aprendizagem da escrita (do 2º ao 5º ano de escolarização), é relevante investigar o que os pesquisadores brasileiros têm produzido em relação sobre a tarefa de escrita sob ditado em nosso contexto.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é realizar uma revisão sistemática para sintetizar as informações que estão sendo produzidas por pesquisadores brasileiros no que tange à tarefa de escrita sob ditado com palavras isoladas. O foco do presente estudo concentra-se na fase de aprendizagem da escrita, i. e., crianças cursando os anos iniciais do ensino fundamental e com desenvolvimento típico. Desse modo, serão levantados o número de artigos, seus objetivos e principais resultados.

MÉTODOS

Para a elaboração deste estudo, foram revisados artigos empíricos originais buscados nas três principais bases brasileiras de acesso aberto (CAPES, SciELO e PePSIC) que se referem à escrita sob ditado de palavras isoladas por crianças falantes do português. A faixa etária de interesse é de crianças cursando o Ensino Fundamental I, i. e., entre 07 e 11 anos (2o ao 5o ano de escolarização), com desenvolvimento típico (ausência de problemas de aprendizagem

ou transtornos do desenvolvimento). Como critérios de exclusão, estabeleceu-se: (1) artigos que não se referem à escrita sob ditado de palavras isoladas; (2) artigos de revisão da literatura; (3) estudos com crianças não falantes do português; (4) estudos de caso; (7) estudos com adolescentes/adultos (acima de 12 anos) e pré-escolares (6 anos ou menos); (7) estudos que não reportam estatísticas descritivas com os instrumentos de interesse (7) crianças com presença de algum transtorno do desenvolvimento.

A busca foi inclusiva (i. e., considerou todo o período de publicação fornecido nas bases) e, nas três bases de dados, foram utilizadas as palavras-chave “escrita” e “ditado”. Com este critério, foram encontrados 130 estudos (115 na CAPES; 12 no Scielo; 3 no PePSIC). Constatou-se que 3 estudos estavam repetidos em bases (CAPES e Scielo) e foram excluídos, restando, portanto, 127 estudos para análise. Deste modo, iniciou-se o processo de aplicação dos critérios de exclusão a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizou-se o processo de exclusão em duas etapas. Na primeira, foram excluídos os artigos que se encaixavam nos critérios de inclusão de (1) a (7). Deste modo, saíram da análise: 1 artigo com amostra de crianças não-falantes do português; 3 artigos com amostra acima de 12 anos; 3 artigos de revisão de literatura; 4 artigos com crianças pré-escolares; 7 artigos de estudos de caso e 86 artigos que não se referem a ditado de palavras isoladas (p. ex., análise de obra literária ou escrita de texto sob ditado); 4 estudos que não reportaram estatísticas descritivas ou inferenciais com as tarefas de ditado. A aplicação destes critérios eliminou 108 trabalhos.

Na segunda etapa, foram excluídos estudos com indivíduos pertencentes a populações específicas (i. e., crianças que, por algum critério, se desviam do desenvolvimento típico). Desta forma, foram excluídos: 1 artigo com alunos com dificuldade de alfabetização; 1 artigo com alunos com algum tipo de problema de aprendizagem; 1 artigo com crianças com distúrbio específico de linguagem (DEL e DTL); 1 artigo com crianças com dificuldade de leitura; 1 artigo com crianças com dislexia secundária a retardo mental e 2 artigos com alunos com dislexia.

Com a aplicação dos sete critérios de exclusão estabelecidos, foram excluídos 115 artigos, conforme Figura 01. Neste sentido, foram selecionados e realizado a leitura completa de 12 artigos que tratavam da tarefa de escrita sob ditado de palavras isoladas, aplicada em alunos do Ensino Fundamental I (07 a 11 anos), tanto de instituições públicas quanto privadas, que não apresentaram problemas de desenvolvimento ou dificuldade em aprendizagem. Os instrumentos utilizados foram: (4) Subteste de escrita do TDE; (1) Ditado de palavras do Instrumento de Avaliação de Leitura Inicial (IALI); (1) Ditado de palavras do Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas (PHCL); (1) Lista de Pinheiro; (1) Ditado de palavras “autor não informado”; (1) Ditado de palavra de Zorzi; (1) Ditado de palavras do instrumento Pró-ortografia; (1) Ditado de palavras/ pseudopalavras de Pinheiro; (1) Tarefa de escrita sob ditado do Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico.

Figura 1 - Esquema de exclusão de artigos após a verificação de critérios elencados.



Os resultados obtidos foram organizados considerando: Autores, base, objetivo, amostra, método, instrumento utilizado, estatística, resultados e periódico. A Tabela 1 apresenta estas informações sintetizadas.

Os 12 artigos incluídos se encontram em seis períodos distintos, no qual prevalece em maior número de publicações na Revista CEFAC (58,33%) seguido das Revistas: Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; Psicopedagogia; Psicologia: Reflexão e crítica; Psicologia: teoria e pesquisa; e CoDAs (todas com 8,33% cada). As buscas dos artigos foram realizadas nas três principais bases brasileiras de acesso aberto (CAPES, SciELO e PePSIC), no entanto, constatou-se que 3 estudos estavam repetidos em bases (CAPES e SciELO) sendo eles: Barbosa *et al.* (2010); Cia, Barham e Fontaine (2010); Nicolau e Navas (2015).

Tabela 1 - Síntese dos estudos encontrados na revisão sistemática.

Autores	Bases	Objetivo	Amostra	Método	Instrumento	Estatística	Resultados	Periódico
Barbosa <i>et al.</i> (2010)	CAPES e Scielo	Relacionar a memória visual ao desempenho ortográfico da escrita de crianças da 2ª e 3ª séries* do EF.	61 crianças de ambos os sexos, com idades entre 8 e 9 anos de idade, da 2ª e 3ª séries* do EF1 (tipo de escola e cidade não informados).	Estudo observacional, transversal. Comparação dos erros na escrita de palavras por meio de ditado oral e visual de palavras isoladas. Correlação entre erros na escrita por ditado oral e visual com memória visual (avaliada pelas figuras de Rey)	Ditado de palavras (ZORZI, 1998)	Teste de Wilcoxon, Correlação de Spearman	Maior número de erros de múltipla representação, apoio na oralidade, omissão, junção/separação, am x ão, acréscimo para o ditado oral do que para o ditado visual. Diferenças não significativas para erros de generalização, surdas/sonoras, acréscimo, letras parecidas e inversões. Correlações significativas entre a memória visual e os erros na escrita para o ditado oral e a memória imediata.	CEFAC

Bigarelli e Avila (2011)	Scielo	Caracterizar, de acordo com o ano escolar e a rede de ensino, o desempenho ortográfico e de produção textual da escrita de escolares do EF com bom aproveitamento acadêmico e investigar as relações entre essas variáveis	160 crianças, entre 8 e 12 anos, alunos do 4º ao 7º anos** do EF1 (51,87% do sexo masculino), das redes pública e particular de São Paulo e Santana do Parnaíba.	Estudo transversal observacional. As crianças foram avaliadas por meio de ditado de palavras e pseudopalavras e da escrita autônoma de texto narrativo. Os erros na escrita foram identificados pelo critério de Zorzi (1998).	Ditado de palavras (autor não informado)	ANOVA e correlação de Pearson	Maiores erros na escrita de palavras para escolares da rede pública, mas as diferenças se limitaram às comparações entre o 4º e o 7º anos**. Correlação positiva moderada entre o número de erros ao escrever palavras e pseudopalavras e de correlações negativas entre o número de erros em ditado de palavras e o total de ocorrência de eventos de macroestrutura (geral e essencial).	Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia
Capellini et al. (2007)	PEPSIC	Caracterizar e comparar o desempenho de escolares de 1ª a 4ª séries* do EF na adaptação brasileira do TDCL, versão coletiva e individual.	130 crianças de 1ª a 4ª séries* do EF1 de uma escola pública de Marília - SP, de ambos os sexos, com idades entre 7 e 10 anos.	Estudo observacional transversal. A amostra total realizou a versão coletiva do TDCL. Apenas os que apresentaram desempenho inferior no TDCL realizaram a versão individual.	Tarefa de escrita sob ditado do Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico (SMYTHE, 2000)	ANOVA	Houve efeito da série na escrita sob ditado, sendo que maior número de erros foram cometidos pelas crianças da 1ª série* em relação à 2ª e à 4ª séries*.	Psicopedagogia
Capellini et al. (2012)	CAPES	Caracterizar, comparar e classificar o desempenho de escolares do 2º ao 5º ano** do ensino particular segundo a semiologia dos erros cometidos (erros de ortografia natural versus arbitrária) na escrita em vários tipos de tarefas, inclusive o ditado de palavras isoladas	115 alunos do 2º ao 5º ano** de uma escola particular de Marília - SP, com idade entre 7 a 11 anos (56% do sexo masculino)	Estudo transversal observacional. As crianças foram submetidas a 10 tarefas de avaliação de diferentes domínios da habilidade escrita, algumas de aplicação individual e outras de aplicação coletiva. Foram divididas em 4 grupos, indicando os anos escolares cursados (i. e., 2º ao 5º ano).	Ditado de palavras do instrumento Pró-ortografia (BATISTA E CAPELLINI, 2011; teste publicado em BATISTA et al., 2014)	Kruskall Wallis e Mann Whitney	Os mais jovens apresentaram mais erros, exceto nas comparações entre o 2º e o 3º anos**. As diferenças de escolaridade foram maiores para os erros indicadores de uso de memória visual, com as crianças mais novas apresentando maiores dificuldades. As crianças mais jovens também cometeram mais erros que sinalizam uso de processamento fonológico. Erros de segmentação foram pouco comuns mesmo entre os anos iniciais, não sendo um indicador desenvolvimental da escrita.	CEFAC
Cia, Barham, e Fontaine (2010)	CAPES e Scielo	Avaliar a eficácia de um programa de intervenção para pais por meio de melhorias nos comportamentos e no desempenho acadêmico de escolares	99 alunos da 1ª e 2ª série* do EF1 entre 7 a 8 anos de escolas públicas (sexo e cidade não informados) e suas respectivas professoras e pais/mães	Dois grupos receberam intervenção: pais que puderam realizar treinamento (GE1); mães das crianças cujos pais não puderam participar do treinamento (GE2); e grupo de controle. Antes e após as intervenções, as crianças responderam ao TDE2 e as professoras a uma escala comportamental.	Subteste de escrita do TDE2 (STEIN, 1994)	MANOVA	Não houve diferenças significativas entre os grupos em escrita do pré-teste par ao pós-teste	Psicologia: Reflexão e Crítica
Izidoro et al. (2014)	CAPES	Analisar a relação entre o estado nutricional e desempenho escolar de crianças do 4º ano** do EF.	59 estudantes do 4º ano** do EF1 de uma escola pública de BH, com idade entre 9 a 11 anos, 57% do sexo masculino	Estudo transversal observacional. As crianças foram avaliadas com o TDE2 e estado nutricional pelo IMC3.	Subteste de escrita do TDE2 (STEIN, 1994)	Qui-quadrado.	O desempenho em escrita foi classificado como inferior em 74,6% das crianças. Houve maior proporção de crianças com sobrepeso apresentando desempenho inferior no subteste do que as demais categorias de peso.	CEFAC

Nicolau e Navas (2015)	CAPES e Scielo	Estudar o desempenho de escolares de 1º e 2º anos** do EF (EF) em tarefas que avaliam habilidades e competências consideradas preditoras do sucesso do aprendizado da leitura e escrita.	73 crianças de 1º e 2º anos** do EF1 público de SP (entre 6 e 8 anos), entre 52 e 54% do sexo masculino	Estudo transversal observacional. Aplicação do Instrumento de Avaliação da Leitura Inicial (IALI), composto por 20 tarefas envolvendo as habilidades e competências de linguagem e comparação entre os anos escolares nestas tarefas.	Ditado de palavras do Instrumento de Avaliação de Leitura Inicial (IALI) (NAVAS, SORIANO E PINTO, 2011)	ANOVA e Correlação de Spearman	As crianças do 2º ano** apresentaram melhor desempenho em escrita de palavras sob ditado do que as crianças do 1º ano. A tarefa de ditado de palavras apresentou forte correlação com a tarefa de ditado de pseudopalavras e correlações moderadas com a produção de rimas, exclusão silábica e identificação de fonema inicial	CEFAC
Pereira, Santos e Williams (2009)	CAPES	Caracterizar o desempenho escolar da criança vítima de violência doméstica atendida no Fórum Judicial.	40 crianças (50% cada sexo) com idade entre 7 e 10 anos, cursando uma das séries* do 1º ciclo do EF1 da cidade de Catanduva - SP.	Caso-controle (transversal). Dois grupos: crianças com histórico de violência doméstica e grupo de controle. Avaliação pelo TDE2, inteligência e estilos parentais. As mães responderam a Escala de Táticas de Conflito e as professoras a uma entrevista semiestruturada.	Subteste de escrita do TDE2 (STEIN, 1994)	Tes-te t de Student.	As crianças submetidas à situação de violência apresentaram pior desempenho na escrita em relação aos controles.	Psicologia: Teoria e Pesquisa
Perillo et al. (2013)	CAPES	Relacionar características respiratórias com o desempenho em habilidades cognitivo-linguísticas de crianças.	131 crianças da 3ª e da 4ª séries* do EF1, de ambos os sexos, de uma escola pública de Belo Horizonte (entre 9 a 10 anos)	Estudo transversal, observacional. Os pais responderam a um questionário de avaliação das características respiratórias de seus filhos e estes últimos responderam a uma bateria de instrumentos de avaliação linguístico-cognitiva.	Ditado de palavras do Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas (PHCL) (CAPELLINI, 2008)	Mann-Whitney.	Houve diferença significativa no ditado de palavras com maiores médias de acerto para a 4ª série* em relação à 3ª.	CEFAC
Pontes, Diniz e Reis (2013)	CAPES	Comparar o desempenho de bons e maus leitores/escritores de escola pública e privada na leitura em voz alta e escrita sob ditado quanto aos parâmetros de escrita e fluência de leitura, além de verificar as estratégias de leitura e escrita utilizadas por essas crianças.	61 escolares, do 4º e 5º ano** do EF1 (escola pública e particular) de Belo Horizonte, 45,54% do sexo masculino (idade não informada).	Observacional transversal. Crianças divididas em grupos de bons/maus leitores/escritores pelo TDE2. Depois, foram comparados os desempenhos em escrita (ditado de palavras/ pseudopalavras), fluência e estratégias de leitura/escrita em tarefas específicas, por tipo de escolar e grupo de classificação.	Ditado de palavras/pseudopalavras de Pinheiro (1994)	Mann-Whitney	As crianças da escola particular apresentaram maior precisão na escrita de palavras reais, tanto de AF4 quanto de BF5 e regras contextuais. As crianças da escola pública foram melhores na escrita de palavras irregulares. Os grupos não se diferiram na escrita de palavras reais e pseudopalavras. Os maus escritores saíram-se pior do que os bons escritores na escrita de todos os tipos de estímulos.	CEFAC
Santos e Befi-Lopes (2013)	Scielo	Caracterizar a ortografia de alunos de escolas públicas e particulares em palavras e apresentar nova ferramenta para validação do ditado de palavras	82 crianças de 4º ano** do EF1 (escola pública e particular) de São Paulo, entre 9 a 10 anos (sem informações sobre sexo)	Estudo observacional transversal. Foram ditadas listas de palavras de alta (AF) e baixa (BF) frequência e pseudopalavras (PP), tendo os erros na ortografia sido classificados segundo Zorzi (1998)	10 palavras de AF4 e 10 palavras de BF5 selecionadas aleatoriamente da lista de Pinheiro (1996)	ANOVA (medidas repetidas)	Maior quantidade de erros nas palavras de BF5 do que de AF4 e PP6. Maior quantidade de erros nas PP6 do que nas AF4. Maior prevalência de erros: "outros", "Generalização de Regra", "Omissão", "trocas surdas-Sonoras" e "Acréscimo".	CoDAS

Tenório e Ávila (2012)	CAPES	Caracterizar o desempenho escolar e o processamento fonológico de escolares da 1ª e 2ª séries* segundo o sexo e grau de escolaridade e investigar a existência de correlações entre essas variáveis.	88 crianças de 1a e 2a séries* do EF1, 54,55% do sexo masculino, entre 6 a 8 anos, de uma escola pública (cidade não informada)	Estudo transversal observacional. As crianças foram avaliadas quanto ao desempenho escolar (TDE)2 e quanto ao processamento fonológico (Brazilian Children's Test of Pseudoword Repetition e nomeação rápida).	Subteste de escrita do TDE2 (STEIN, 1994)	Mann-Whitney e correlação de Spearman.	Ausência de diferenças de sexo no subteste. Maiores médias de acertos na escrita dos escolares da 2ª série*. No entanto, em termos de classificação descritiva, um maior número de escolares da 2ª série* apresentou desempenho inferior. Correlação significativa entre a escrita com a leitura, consciência fonológica e com a nomeação rápida na 1ª série*. Já na 2ª série*, houve correlações positivas entre o desempenho em escrita e o desempenho em aritmética, leitura, consciência fonológica e processamento fonológico.	CEFAC
------------------------	-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

Nota. ¹EF= Ensino fundamental; ²TDE= Teste de Desempenho Escolar; ³IMC= Índice de Massa Corporal; ⁴AF= Alta Frequência; ⁵BF= Baixa Frequência; ⁶PP= Pseudopalavras; *= Antes da substituição das séries por ciclos (Lei Federal nº 11.114); **= Após da substituição das séries por ciclos (Lei Federal nº 11.114). Observação: Com a substituição da série por ciclos, cujo prazo-limite é 2010, as crianças passarão a ser matriculadas no ensino fundamental aos 6 e não mais aos 7 anos. Na prática, a alfabetização é incorporada ao currículo e vira 1º ano; conseqüentemente, a 1ª série vira 2º ano, a 2ª série vira 3º ano e assim por diante (Lei Federal nº 11.114).

Em relação aos autores destes artigos, todos estão concentrados na região sudeste do Brasil, representando o Estado de São Paulo (75%) seguido de Minas Gerais (25%). No que se referem às amostras dos 12 artigos incluídos, (3) não relataram se a instituição escolar era pública ou privada (25%). Contudo, (3) optaram em realizar suas pesquisas em ambas as instituições (25%), enquanto, (5) fizeram apenas em instituições públicas (41,66%) e apenas (1) optou pela instituição privada (8,33%).

A maioria dos estudos utilizou o subteste de escrita do TDE para a avaliação da escrita, totalizando 4 estudos (CIA, BARHAM E FONTAINE (2010); IZIDORO *et al.*, (2014); PEREIRA, SANTOS E ALBUQUERQUE (2009); TENÓRIO E ÁVILA (2011). Outros dois utilizaram variações da lista 96 itens isolados de Pinheiros (Pontes, Diniz e Reis (2013); Santos e Befi-Lopes, 2013), os demais utilizando outras tarefas. Os estudos tenderam a concentrar amostras de tamanho médio, variando de 40 a 160 participantes e distribuíram-se equitativamente com participantes das séries iniciais (2o e 3o anos), finais (3o e 4o anos) e EF (2o aos 4o anos).

A grande maioria dos estudos foi do tipo observacional transversal (83%) em que a escrita foi avaliada em conjunto com outras tarefas de procedimentos estatísticos realizados para observação de efeito (por exemplo, correlações, escolaridade, etc.). Apenas dois estudos fugiram desta regra. Um realizado caracterizou-se como caso-controle, referindo-se à comparação do desempenho na escrita de crianças submetidas ou não à situação de violência doméstica (PEREIRA, SANTOS E ALBUQUERQUE, 2009) e outro estudo tratou de uma intervenção com pais (treino parental) e investigação do desempenho na escrita na linha de base e no pós-teste, representando um estudo de tipo quase-experimental caso-controle (CIA, BARHAM E FONTAINE, 2010).

As principais estatísticas utilizadas foram clássicas, de comparações entre médias, como ANOVA e teste-t e variações não-paramétricas (Kruskall Wallis e Mann-Whitney). Com poucas exceções como Tenório e Ávila (2011) que optou por Mann-Whitney e correlação de Spearman, enquanto Cia, Barham, Fontaine (2010) utilizou MANOVA. Contudo a maioria dos estudos encontrou efeitos na escrita dos estudantes nas direções esperadas, como efeito de escolaridade (em que as crianças mais novas cometeram mais erros do que as mais experientes), tipo de escola (com as crianças de escolas particulares apresentando desempenho superior), e efeitos de grupos (meninas com melhor desempenho do que meninos, bons leitores com melhor desempenho do que maus leitores e crianças expostas à violência com maiores níveis de erros do que as não expostas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou revisar estudos brasileiros com crianças em idade escolar (7-11 anos), com desenvolvimento típico, que se referiam à tarefa de escrita sob ditado de palavras isoladas. De modo geral, os instrumentos mais utilizados pelos pesquisadores foi o TDE (STEIN, 1994) e variações da tarefa de ditado de palavras de Pinheiro (1994). Os pesquisadores concentraram estudos seu tanto em instituições públicas quanto privadas, dando preferência por delineamentos do tipo transversal e observacional.

Os resultados obtidos indicam que, conforme as crianças avançam nas séries, ocorre uma diminuição nos erros, i.e., há uma evidência de apropriação do sistema da escrita. Desse modo, ao aprimorarem suas capacidades ortográficas, as crianças tendem a cometer menos erros, e conseqüentemente, obterá sucesso em seu desempenho ortográfico. Os resultados indicam que, pelo menos no que tange à tarefa de ditado (que é mais simples do que, por exemplo, tarefas de escrita espontânea ou produção de texto), a aquisição do sistema ortográfico não parece causar muitas dificuldades. Apesar disso, efeitos socioeconômicos (como gerado pela comparação entre tipos de escola pública ou particular) ainda é observado em nosso contexto, demonstrando a importância de políticas voltadas para a melhoria da escrita em crianças das escolas públicas.

É importante ressaltar que, afora o TDE e o IALI, as pesquisas na escrita sob ditado são em geral conduzidas com listas de palavras e não com instrumentos padronizados. Isso mostra a carência da presença de instrumentos desse tipo no Brasil, sinalizando a necessidade de pesquisas que cubram a área. Ademais, não foram encontradas pesquisas que realizassem investigação psicométrica com os instrumentos utilizados, sinalizando, também, que os indicadores de validade e precisão dos mesmos podem estar restritos às informações contidas em seus respectivos manuais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. (1992). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem. São Paulo, SP: Cortez.

ATHAYDE, M. L., GIACOMONI, C. H., FILHO, E. J. M., FONSECA, R. P., & STEIN, L. M. (2016). Desenvolvimento do subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar II. Avaliação Psicológica, 15(3), 371-382.

- BARBOSA, P. M. F. (2010). Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*, 12(4), 598-607.
- BIGARELLI, J. F. P.; ÁVILA, C. R. B. de. (2011). Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. Universidade Federal de São Paulo - São Paulo (SP), 23(3).
- CAPELLINI, S. A. *et al.* (2007). Desempenho cognitivo - linguístico de escolares de 1ª a 4ª série do ensino público municipal. *Rev. Psicopedagogia*, 24(73), 30-44.
- CAPELLINI S. A *et al.* (2012). Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Rev. CEFAC*, 14(2), 254-67.
- CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. E MACEDO, E. C. (1998). Validação do software CronoFonos para a análise de tempo de reação, duração e frequência de segmentação locucionais na leitura em voz alta de itens isolados. *Ciência cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(3), 253- 340.
- CIA, E., BARHAM, E. J., & FONTAINE, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- DELATTRE, M., BONIN, P., E BARRY, C. (2006). Written spelling to dictation: Sound-to-spelling regularity affects both writing latencies and durations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1330.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1999). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- EYSENCK, M. W., E KEANE, M. T. (2013). *Cognitive psychology: A student's handbook*. New York, Psychology press.
- FRITH, U. (1980). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- HANNA, E. S., DE SOUZA, D. G., DE ROSE, J. C., & FONSECA, M. (2004). Effects of delayed constructed-response identity matching on spelling of dictated words. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(2), 223-227.
- IZIDORO, G. S. L. *et al.* (2014). A influência do estado nutricional no desempenho escolar. *Rev. CEFAC*, (16), 1541-1547.
- KNIJNIK, L. F., GIACOMONI, C. H., ZANON, C., & STEIN, L. M. (2014). Avaliação dos subtestes de leitura e escrita do teste de desempenho escolar através da Teoria de Resposta ao Item. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 27, n. 3 (jul. /set. 2014), p. 481-490.
- KINTSCH, W., & VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- LANGMAID, R. A., PAPADOPOULOS, N., JOHNSON, B. P., PHILLIPS, J. G., & RINEHART, N. J. (2014). Handwriting in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(6), 504-510.
- LECOURS, A. R., E PARENTE, M. A. M. P. (1997). *Dislexia: Implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- NICOLAU, C. C.; NAVAS, A. N. G. P. (2015) Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*, 17(3), 917-926.
- NORONHA, A. P., PRIMI, R., & ALCHIERI, J. C. (2005). Instrumentos de avaliação mais conhecidos/ utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 390-401.
- PEREIRA, P.C.; SANTOS, A.B. & WILLIAMS, L.C.A. (2009) Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 25 (1), 19-28
- PERILO, *et al.* (2013) Habilidades cognitivo-linguísticas e sua relação com características respiratórias. *Revista CEFAC*, 15 (3), 579-597.
- PINHEIRO, A. M. V. (1995). Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. *Reading & Writing*, 7(1), 111-138.
- PONTES, V. L., DINIZ, N. F., & MARTINS-REIS, V. (2013). Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. *Revista CEFAC*, 15(4), 827-836.
- SALLES, J. F., & PARENTE, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 220-228.
- SANTOS, M. T. M.; BEFI-LOPES, D. M. (2013) Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. *CODAS*, 25, (3), 256-261.
- STEIN, L. M. TDE: Teste de Desempenho Escolar. São Paulo: Pearson, 1994.
- TENÓRIO, S. M. P. C. P.; ÁVILA, C. R. B. (2012). Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 14(1), 30-38.
- VYGOTSKI, L. S. (1935/1978). The prehistory of written language. In L. S. Vygotski, *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- ZORZI, J. L. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



As tirinhas de armandinho: análises multissemióticas no contexto da pandemia

Amanda Ramos Maciel
Eduarda Lafetá Nobre

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.200.5](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.200.5)

RESUMO

Observando o cenário político-social brasileiro durante a pandemia da Covid-19, o objetivo deste estudo é analisar a construção multissemiótica de três tiras de Armandinho publicadas em sua página do *Facebook* pelo cartunista Alexandre Beck. Trata-se de uma análise quantitativa-interpretativa, que tem como aporte a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (1985, 2004). As análises por meio da Gramática Sistêmico-Funcional permitiram observar as tirinhas de Armandinho em níveis linguísticos e extralinguísticos. Também exploramos o texto a partir da metafunção interpessoal descrita por Halliday, por meio da qual percebemos a influência da crise sanitária mundial em diferentes contextos de cultura e de situação (campo, relação e modo).

Palavras-chave: multimodalidade. tirinhas. linguística sistêmico-funcional.

ABSTRACT

Observing the Brazilian social-political scenario during the Covid-19 pandemic, the aim of this study is to analyze the multisemiotic construction of three strips by Armandinho published on his Facebook page by cartoonist Alexandre Beck. This is a quantitative-interpretative analysis, which has as its contribution the theory of Systemic-Functional Linguistics by Halliday and Matthiessen (1985, 2004). The analyzes using Systemic-Functional Grammar allowed us to observe the strips by Armandinho at linguistic and extralinguistic levels. We also explored the text from the interpersonal metafunction described by Halliday, through which we perceive the influence of the global health crisis in different contexts of culture and situation (field, relationship and mode).

Keywords: multimodality. comic strips. systemic-functional linguistics.

INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias permitiu que o público se aproximasse cada vez mais de uma extensa gama de textos, em especial o gênero discursivo tirinhas¹. Esse valioso gênero conhecido por apresentar narrativas curtas por meio de textos verbo-visuais, divididos em quadros ganhou notoriedade devido a seu caráter opinativo, tendo em vista seu destaque humorístico e crítico. As tiras que antes alcançavam em particular os leitores de jornais e revistas, hoje possuem um lugar especial dentro das redes sociais, como é o caso de Armandinho.

O personagem Armandinho criado em 2009 pelo ilustrador Alexandre Beck possui uma conta no *Facebook* com mais de um milhão de seguidores e se popularizou devido a seu caráter empático, sua preocupação com questões sociais e também seu forte posicionamento político. Por ser um personagem brasileiro, seu olhar sobre a pandemia da Covid-19 em nosso país é bem certo e também é apurado seu julgamento quanto às situações delicadas, que em suas tiras são tratadas de forma sensata, ainda que apresente o lado pueril do personagem.

Por se tratar de um texto multimodal, os recursos semióticos do gênero discursivo tirinha representam uma chave para a provocação do humor e a garantia crítica que pede a persona-

¹ Entende-se a tirinha como gênero discursivo, observando-se o conceito proposto por Bakhtin (2003)

gem. É a mescla entre as palavras e os desenhos que permite uma reflexão incisiva sobre fatos e situações polêmicas, sem que haja uma sobrecarga de informações.

Neste ponto é valioso observar que o gênero discursivo tirinha, embora nem sempre seja composto por um texto verbal, apresenta componentes sógnicos muito próprios, desde o formato dos balões de fala até mesmo a fonte e o tamanho das letras. Assim, é importante perceber que “[...] em nenhum momento, os estudiosos defendem a supremacia da imagem sobre a linguagem verbal” como é observado por Dionísio (2014, p. 59). A representação verbal e visual se complementam, não se sobrepõem nem se equivalem, já que a forma como se conectam é responsável pela mensagem expressa pelo todo.

Por refletirmos sobre a composição do gênero discursivo tirinha, voltamos nossa atenção para as ideias do brilhante linguista britânico M. Halliday que desenvolveu a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional. Pela perspectiva de Halliday (1985, 2004 *apud* Dionísio *et al.*, 2007) percebemos um novo viés que defende o uso da língua em função de contextos sociais e que tal semiose cumpre propósitos denominados pelo linguista como três metafunções, são elas: a metafunção ideacional; a metafunção interpessoal e a metafunção textual.

O objetivo deste estudo é por meio da abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional investigar o contexto de situação das tirinhas de Armandinho a partir das variáveis de registro: campo, relação e modo. Pretendemos evidenciar, portanto, o tema abordado, o tipo de relações interpessoais estabelecidas e o modo como a escolha da linguagem neste sistema semiótico favorecem a difusão da opinião e das ideias que formam as tirinhas analisadas. Neste intuito, averiguamos como as tirinhas podem promover a criticidade do leitor diante das situações de cunho político-social que vivenciamos durante a pandemia da Covid-19.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, a metodologia adotada busca expor teorias da Gramática Sistêmico-funcional aplicando-as à prática, visando a compreensão, a sensibilização e a notoriedade da ampliação da produção de sentidos estabelecida por esses recursos semióticos comunicativos.

A seguir apresentaremos a perspectiva hallidayana da linguagem sociointeracional, para localizar e explicar os estudos que aqui investigamos.

A Linguística Sistêmico-Funcional: a visão de Halliday perante a linguagem

Primeiramente, é importante conceituar a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, doravante LSF, considerando-a como uma teoria da linguagem que se estabelece na noção de “funções”, portanto a gramática na LSF depende do contexto sociocultural. Isso também significa que as escolhas linguísticas visam diferentes significados variando em conformidade com o contexto.

A abordagem como um todo pode ser resumida pela descrição hallidayana de linguagem como um sistema de significado em potencial, que pode ser realizado somente pelo uso da língua. Esta visão define as regras da Gramática Funcional como grupos de possíveis opções, ou como um sistema de escolhas. De acordo com o contexto, os falantes podem fazer uso de um leque de opções de significados, assim como uma variedade de formas para expressar estes significados (THOMPSON, 1996, p. 221 *apud* WILSON, 2008).

Um conceito importante da LSF é a multidimensionalidade já que a teoria trata de sistemas linguísticos que se relacionam e que constroem significados, a saber: semânticos, léxico-

-gramaticais ou fonológicos e grafológicos.

Para Halliday e Matthiessen (2014 *apud* NEPOMUCENO E PAES 2020, p. 06) “há dois tipos de contextos que atuam no nível extralinguístico: o contexto de cultura (que abrange todo o sistema semântico da língua) e contexto de situação (que ocorre também no nível linguístico)”. Devemos ressaltar que gêneros fazem parte do contexto de cultura, porque estabelecem um propósito social.

Neste intuito, percebemos que cada texto tem seu contexto de situação determinado por três variáveis: campo cujo objetivo comunicativo é a representação de mundo, as relações que representam o relacionamento entre os participantes do discurso e o modo representa o canal de comunicação utilizado.

Outros dois sistemas de nível linguístico defendidos por Halliday e Matthiessen (2014 *apud* Nepomuceno e Paes 2020) é o sistema de conteúdo, realizado na semântica, que transforma as experiências humanas em significados por meio da “lexicogramática”.

Já o sistema de expressão, ligado ao som, gestos e escrita conecta-se à fonologia e grafologia.

Por fim, é importante ressaltar as metafunções destacadas nas próximas seções: a metafunção ideacional (sistema de transitividade), metafunção interpessoal (sistema de modo) e metafunção textual (sistema temático) sendo que apenas a metafunção interpessoal fará parte de nossas análises.

Metafunção Ideacional (Experiencial)

Percebemos que a metafunção ideacional ou experiencial refere-se à difusão de conteúdos semânticos que são relativos a nossas experiências. Os recursos linguísticos são organizados a fim de refletir sobre a realidade, isto é, a forma assumida pelas experiências exteriores corresponde a ações ou eventos, situações em que determinados atores (sujeitos) fazem coisas ou fazem-nas acontecer. As experiências interiores tomam a forma de lembranças, reações, pensamentos e sentimentos, manifestando-se na instância da consciência. Dessa maneira, o falante é capaz de relacionar tais experiências, identificando-as ou caracterizando-as.

Também é importante perceber a conexão entre o campo e a metafunção ideacional, pois isso possibilita uma análise da prática social no contexto de situação, a partir de elementos léxico-gramaticais.

É importante salientar que, segundo Cruz (2018, p. 33) o “aspecto ideacional do significado, a oração apresenta, ao mesmo tempo, uma função gramatical, que expressa os aspectos cognitivos e experienciais da linguagem”. Desse modo, para interagir com esse mundo externo e interno, Halliday (2004) insere na linguagem a dinâmica da transitividade, a qual denomina sistema de transitividade.

Quando tratamos sobre o sistema de transitividade fundamentado na LSF, devemos perceber que, ao contrário do que a Gramática Tradicional nos mostra, toda a oração ganha destaque, não apenas o verbo ou o nome, pois Halliday acredita que a oração é uma unidade estrutural munida de significados, considerando que se trata da interpretação das experiências do mundo real, as quais se revelam em determinados processos.

Para Halliday (2004 *apud* CRUZ, 2018), há três tipos principais de processos que correspondem à construção de significados por meio do sistema de transitividade: os materiais, os mentais e os relacionais; e três subsidiários: os verbais, os existenciais e os comportamentais. “Os processos materiais descrevem o fazer: acontecimentos e ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis no mundo material. Os processos mentais envolvem a apreciação humana do mundo: percepção (ver, ouvir, perceber etc.), afeição (gostar, amar, odiar, assustar, agradar etc.) e cognição (pensar, saber, compreender, perceber, imaginar, etc.). Os processos relacionais, por seu turno, são aqueles de ser [...] os quais as orações relacionais são realizadas pelo verbo ser, estar, parecer, por exemplo.” (CRUZ, 2018, p. 34)

Metafunção Textual: oração como mensagem

A metafunção textual determina-se na necessidade do texto fazer sentido. Dessa maneira, a forma como se constitui a mensagem interfere no sentido que se produz. Essa metafunção incumbe-se de estruturar as outras metafunções (a interpessoal e a ideacional), de forma que elas sejam coerentes. Na fala oral ou escrita, “instintivamente tentamos organizar o que temos a dizer num modo de fácil compreensão pelo ouvinte ou leitor (exceto se o propósito for confundir)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128).

No processo de organização estrutural da mensagem, que leva em conta tanto expedientes linguísticos quanto extralinguísticos (contexto), Halliday (2004) demonstra que surgem dois sistemas correspondentes e associados. São eles: a estrutura temática, que abarca o tema e o rema, e o outro corresponde à estrutura da informação, a qual abrange componentes como informação dada e informação nova.

A mensagem é reconhecida como oração, que tem como parte principal o tema, o centro e ponto de partida da mensagem. O tema situa e orienta a oração no contexto, ele é o elemento experiencial, que inicia a sentença: um participante, um processo ou uma circunstância. O restante da oração é chamado de rema, este existe em razão do tema, com o intuito de desenvolvê-lo. Em razão disso, as escolhas lexicais aludem à função textual, já que ajudam a organizá-lo e lhe atribuem coerência.

No que concerne à estrutura da informação, a informação dada refere-se ao que já é de conhecimento do falante e do locutor, sendo oportunizado pelo contexto. De outro modo, a informação nova “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber, mas também no que é recuperável, a partir do discurso precedente” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128).

Posto isto, por meio da função textual, os falantes compõem textos de forma adequada e mantêm uma unidade básica do processo comunicativo.

Metafunção interpessoal: oração como troca

Essa metafunção corresponde no ato de estabelecer ou mesmo manter uma relação social, isto é, na metafunção interpessoal ocorre uma interação entre os interlocutores. Podemos afirmar que a linguagem torna-se um mecanismo de ação duplo com o qual o falante e o ouvinte estabelecem uma conexão, consolidando a identidade dos participantes da interação. É importante que haja um papel de troca onde se oferece/solicita algo, logo há em jogo, ofertas,

comandos, declarações e/ou perguntas. Nesse sentido, sempre ocorre uma proposição e uma proposta:

[...] a oração ilustra uma troca de informações ou bens e serviços, manifestada por meio de um sistema de modo: declarativo, imperativo e interrogativo, que se desdobram, respectivamente, em declaração, oferta ou comando e pergunta. Quando a interação ocorre por meio da troca de informações, como bem assevera Halliday (2004), o falante meramente declara ou pergunta. Em contrapartida, para a declaração, o ouvinte pode concordar ou discordar; e, para a pergunta, ele escolhe responder ou não. Em ambos, geralmente, a comunicação se dá pelo verbal. (CRUZ, 2018, p. 32).

METODOLOGIA

O gênero discursivo tirinhas tem um papel relevante no meio social, pois estabelecem uma conexão entre o riso, a informação, a opinião e a crítica o que significa que este gênero tem o poder de criar sentidos por meio de semioses em conjuntos multimodais, os quais constrói conceitos, ideias e reflexões capazes de influenciar o leitor, embora não seja essa sua função principal.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa-interpretativa que segue os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), portanto suas análises concentram-se na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2014).

Considerando o amplo espaço que as tirinhas ganharam ao estabelecer uma forte conexão com as mídias digitais, em especial as redes sociais, o personagem Armandinho, uma criança de cabelos azuis, questionadora, com uma grande imaginação, um forte senso de justiça e um intenso senso crítico mediante a política brasileira, possibilita uma leitura aprofundada do contexto de situação e cultura por meio dos recursos léxico-gramaticais.

Para realizarmos este trabalho, voltamos nossas análises segundo os conceitos disponibilizados pela GSF. Assim, nossa pesquisa interpretativa sobre as tirinhas de Armandinho estabelece uma conexão entre contexto político-social deste gênero discursivo e as teorias de Halliday, tal associação ocorre entre o contexto de cultura marcado pelo relacionamento familiar que emprega conceitos e valores sociais, bem como o respeito, o carinho e a educação o que contribui para que, no contexto de situação, os leitores das tiras possam associar as críticas relativas à pandemia da Covid-19 a um caráter benéfico, empático, moral e ético.

Também é possível observar o sistema interpessoal que nasce pertinente ao discurso de relação das personagens. É possível notar os papéis de fala e relações criadas pela linguagem na realização desses papéis sociais e relacionais.

Identificamos no propósito do gênero discursivo tirinhas que a função interpessoal, uma vez que a linguagem constrói relações pessoais e sociais, as estruturas léxico-gramaticais podem expressar uma proposição (troca de informações), como explica Nepomuceno e Paes (2020, p.19):

A partir das orações, verificamos a estrutura de modo, que consiste no sujeito mais o verbo (sujeito+ finito), elementos por meio dos quais os atores sociais negociam, aceitam ou rejeitam a validade das proposições ou propostas contidas nos anúncios. Assim, tudo o que é significado materializa-se nas formas da lexicogramática pelo principal sistema interpessoal da oração (MODO).

Consoante ao que foi apontado dentro da GSF, a seguir, faremos a exposição das análises das tiras de Armandinho conforme as teorias aqui apresentadas.

Análise e discussão das tirinhas

Para iniciarmos nossas análises, é interessante que haja uma contextualização no que se refere ao momento político-social brasileiro pelo qual as tiras se constroem. Considerando a pandemia da Covid-19 causada pela disseminação de um vírus altamente contagioso (Corona vírus), o Brasil, em termos absolutos, está entre os países mais afetados do mundo. Consoante às condições alarmantes referentes ao colapso de nosso sistema de saúde, bem como a baixa em vários setores, como o econômico, por exemplo, as tiras de Armandinho buscam retratar cenários atuais relativos ao cotidiano do povo brasileiro, bem como as ações de nosso governo. Neste intuito, é interessante que façamos análises que possam discorrer sobre todos os aspectos possíveis, evidenciando o foco nos contextos e situações de maior destaque em cada tira.

Tirinha 1



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/4428203447224927/>. Acesso em 30/06/2021.

Considerando as teorias de Halliday (2004), percebemos que há uma centralidade no quesito familiar retratado pelo contexto de cultura dessa tira. Embora a única figura retratada pelas imagens seja da personagem Armandinho, é possível notar por meio do diálogo que há um adulto, possivelmente seus pais, com quem mantém uma conversa. O diálogo, que se passa dentro do carro, refere-se ao contexto de situação da pandemia, e conta com a indagação sobre a funcionalidade das máscaras dentro do automóvel, local onde se encontram as personagens. Armandinho questiona por qual motivo o uso do material de proteção era importante, já que o ambiente fechado seria seguro. Tal questionamento nos leva à metafunção interpessoal tendo em vista que há uma comunicação entre dois personagens onde os questionamentos definem a construção do relacionamento social entre a criança questionadora e adulto que oferece informações a respeito de um determinado assunto. Nesse intuito é importante observar que a resposta ao questionamento de Armandinho também atinge um nível analítico em que se pretende informar e influenciar os leitores a adotarem um comportamento mais respeitoso diante da situação pela qual o brasileiro passa além de criticar de forma veemente aqueles que ainda acreditam que a situação de caos vivenciada pelo país não se refere a uma verdade, mas sim a uma “mentira” contada à população.



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/4038338476211428/> Acesso em 29/06/2021.

Na tirinha 2, o contexto de situação manifesta a influência de um contexto de cultura que foi instituído por causa do possível retorno das aulas presenciais, neste momento, em que o mundo se encontra assolado pela pandemia da COVID-19. O discurso de que as crianças/alunos não estariam preparados para a volta das aulas presenciais pela dificuldade de seguirem as regras definidas para enfrentamento desta pandemia confere ironia a tirinha supracitada. É comum, no contexto atual, a cobrança por parte do governo do retorno pautados em um discurso irreal de que as escolas estariam paramentadas e prontas para receber os alunos em meio a pandemia. Os signos verbais e visuais da tirinha demonstram que a criança representada não está pronta para voltar às aulas na forma presencial, pois quando diz ao seu pai que na escola foi tudo tranquilo e seguro, percebe-se que no 2º quadrinho não foi isso o que aconteceu, pois, a máscara que ela estava usando quando chegou possivelmente em casa não era a sua, demonstrando que o afastamento preconizado como uma das ações de enfrentamento da pandemia não foi respeitado e a criança não estaria segura. A ironia que a tirinha traz demonstra o posicionamento do autor quanto a volta às aulas neste momento.

Ao estabelecer um diálogo com o seu pai, Armandinho antes de qualquer questionamento já diz que na escola tinha sido tudo tranquilo e seguro, ele se apresenta com uniforme, mochila e a máscara, e apesar de além da máscara usar outro apetrecho no rosto para sua segurança, esse artifício não se mostra eficaz pois ele retorna para sua casa com a máscara de outra pessoa, o que é percebido pelo pai.

No que diz respeito à metafunção interpessoal (GSF), ainda no nível linguístico, o diálogo é analisado como um evento de interação em que permite o julgamento quanto a volta das aulas, implicitamente percebe-se que o autor é contrário ao retorno das aulas durante a pandemia devido a fragilidade quanto ao cumprimento das regras de distanciamento social, o que fica evidenciado nos dois últimos quadrinhos, pois a criança não volta para a casa com a sua máscara e sim com a de outra pessoa.



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3759051984140080/> Acesso em 29/06/2021.

Considerando o contexto de cultura familiar muito frequente nas histórias de Armandinho, a tirinha que analisaremos conta com o diálogo estabelecido entre Armandinho e o pai. Considerando ainda que o contexto de situação refere-se à pandemia da Covid-19 (ainda que constatado apenas no último quadro por meio da imagem e do texto), percebemos que há também uma preocupação com um novo aumento no número de casos de pessoas infectadas, entretanto, essa situação, a princípio, não fica clara para o leitor, já que nos dois primeiros quadros o pai demonstra espanto diante do filho sem que as imagens possibilitem uma visão sobre Armandinho. As falas de Armandinho, em seguida, também parecem demonstrar preocupação, a exclamação em suas frases demonstra um tom enfático. O fato de que Armandinho deseja se precaver de algo parece preocupar o pai. Em seguida, no último quadrinho, nos deparamos com Armandinho equipado com vários apetrechos, entre eles o protetor facial e a máscara, objetos que não causam estranheza no leitor, já que se tornaram comuns durante a pandemia. Os instrumentos incomuns seriam a prancha de surfe e a boia no braço da personagem. Essa excentricidade acaba se tornando o centro do humor da tirinha, já que a fala da personagem revela a inquietação de Armandinho mediante uma “segunda onda”. É interessante observar que a troca de informações entre a criança e o seu pai relaciona-se à metafunção interpessoal, já que ao ser questionado, a solicitação de uma informação é feita e a resposta, ainda que corresponda a algo inesperado, soluciona a dúvida do pai.

Neste intuito os insumos relativos à praia (prancha e boia) que percebemos na imagem já não se encaixam nos contextos de situação ou de cultura, por isso há um estranhamento diante da cena que só permite entendimento diante do contexto imediato das personagens.

O contexto de cultura que presenciamos também pode ser observado diante da relação entre pai e filho, percebendo que há uma preocupação, um carinho e um cuidado diante do comportamento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as tiras de Armandinho, percebemos que há uma complementaridade entre o texto verbal e as imagens, isso indica que os recursos semióticos estabelecem relações comunicativas complexas no processo de atribuição e de ampliação dos sentidos que colaboram para o entendimento profundo da linguagem e das relações sociais ao serem conjugados.

Por meio das teorias da GSF percebemos que a metafunção interpessoal estabelece por meio de um papel de troca entre o enunciador e o ouvinte de forma a oferecer ou solicitar informações no que diz respeito às experiências das personagens com o mundo.

O uso das tiras de Armandinho no contexto da pandemia da Covid-19 denota uma caracterização crítica da situação brasileira perante uma crise sanitária. A personagem infantil retrata de forma sutil e pontual aspectos relevantes de nossa realidade. Embora Armandinho seja apenas uma criança e estabeleça com sua família uma relação sadia e natural retratada pelas semioses expostas nas imagens semióticas, a ênfase do gênero discursivo é observada pelo tom crítico.

Em suma, as tirinhas de Armandinho retratam a fatalidade da pandemia de modo leve, mas sem, obviamente, subestimar ou desprezar a situação caótica do país. Quando tratamos

do contexto de cultura expressos pelas relações familiares comuns a nosso texto, percebemos que há uma cumplicidade entre os familiares que valorizam e estimulam o aprendizado de Armandinho. Nos contextos variados de situação que encontramos consoantes a pandemia, observamos sempre um tom crítico que é gerenciado pela metafunção interpessoal dado o caráter de perguntas estabelecidas entre Armandinho e seus familiares. Trata-se, portanto, de um texto rico em vários aspectos linguísticos e sociais que atende de forma clara ao seu objetivo crítico e opinativo, levando o leitor ao riso, mas especialmente às reflexões.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Andreia Honório da. A gramática do design visual e a relação palavra-imagem na produção de sentidos de tiras da turma do xaxado (PUC-SP) Discursos Contemporâneos em Estudo ISSN eletrônico 2595-3494 v. 3 (2), p. 63-83. 2018.

CRUZ, Adriana Alves. O humor na tirinha “Hagar, o horrível” uma análise multimodal. Dissertação (Mestrado em Linguística) Unimontes. Montes Claros, p. 165. 2018.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidades e leituras: funcionamento Cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras. 2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold, 2004.

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro; PAES Vera Lúcia Viana de Incursões multissemióticas em peças publicitárias no meio digital. Revista Signótica. Goiás, v. 32 e. 60332, p.1-33, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/60332/34577>. Acesso em: 20/06/2021.

SILVA, Wagner Rodrigues. Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional in XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014) João Pessoa, Paraíba, Brasil

SIMÕES, Luana Antunes. Calvin e Haroldo: uma leitura multimodal no 7º ano. Dissertação (Mestrado em Linguística) Unimontes. Montes Claros, p. 132. 2021

WILSON, Carmem Diva Rodrigues Jorge Relações interpessoais em um fórum de discussão online: A perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino a distância, Rio de Janeiro Setembro de 2008.



Os sentidos do conto “diante da lei” na perspectiva da semiótica greimasiana

Cícero Freud Lacerda Leite

Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri/URCA.

Karin Elizabeth Rees de Azevedo

Graduada em Letras UFMS e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC/SP.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.6

RESUMO

O texto se propõe analisar, sob o prisma da semiótica, o percurso narrativo do conto “Diante da Lei”, de Franz Kafka. O conto desempenha um papel que propicia uma análise semiótica, que pode ser abordada, em se tratando de gênero textual conto, tendo em vista que os estudos de Greimas oferecem para as palavras significados diferentes referentes à estruturação e interpretação textual. Ancorado nos estudos semióticos, o intuito do trabalho também implica expor que existem situações adversas, que se passam na narrativa por um conflito dos personagens. Assim, este estudo envolve a abordagem da comunicação da estruturação da narrativa no conto, com base na teoria semiótica greimasiana, aplicando a metodologia com enfoque em pesquisa bibliográfica ancorada em estudos de autores que abordam esse tipo de análise. Assim, o trabalho engloba os aspectos literários e semióticos, que ocorrem no conto e na estrutura narrativa. Conclui-se a análise expondo que o conto explora o paradoxo do acesso à justiça perante a demora em poder ser essa acessada por pessoas mais simples, e retrata a condição da relativização da lei ao expor que essa pode ser mais severa para certas pessoas, como o homem do campo.

Palavras-chave: semiótica Greimasiana. diante da lei. Franz Kafka.

ABSTRACT

The text proposes to analyze, from the prism of semiotics, the narrative course of the short story “Facing the Law”, by Franz Kafka. The tale plays a role that provides a semiotic analysis, which can be approached, when dealing with textual genre tale, considering that Greimas’ studies offer different meanings for textual structure and interpretation. Anchored in the semiotic studies, the intention of the work also implies to expose that there are adverse situations, that happen in the narrative by a conflict of the personages. Thus, this study involves the communication approach of narrative structuring in the story, based on the greimasian semiotic theory, applying the methodology with a focus on bibliographic research anchored in studies of authors that approach this type of analysis. Thus, the work encompasses the literary and semiotic aspects that occur in the story and in the narrative structure. The analysis concludes that the story explores the paradox of access to justice in the face of the delay in being able to be accessed by simpler people, and portrays the condition of relativization of the law by stating that it may be more severe for certain people, such as the country man.

Keywords: Greimasian semiotics. Facing the Law. Franz Kafka.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca analisar o conto “Diante da Lei” de autoria de Franz Kafka, que foi escrito no início do século XX, tendo este conto grande repercussão por apresentar, em sua narrativa, uma ilustração do momento de positivação do Direito, abordando aspectos que demonstram a condição do cidadão comum perante a lei e o considerado discurso jurídico, que acaba por demonstrar a barreira que existe entre a sociedade e a própria lei que a esta se aplica.

A teoria semiótica proposta por Greimas se constitui em etapas, que possibilitam ao leitor

compreender o que o texto diz e como diz, de forma que propicia elementos que formam o nível concreto do texto, que se articula em um percurso de sentido.

O conto desempenha um papel que propicia uma análise semiótica, não vista por Kafka, mas que pode ser abordada, em se tratando de gênero textual conto, tendo em vista que os estudos de Greimas oferecem para as palavras significados diferentes referentes à estruturação e interpretação textual. Há uma contextualização, quando se usa o conto e a semiótica de Greimas em um repertório cultural e linguístico.

Ancorados nos estudos semióticos, o intuito do trabalho também implica expor que existem situações adversas, que ocorrem na narrativa por um conflito dos personagens. Assim, no enredo da história do conto “Diante da Lei” se aplica a análise semiótica greimasiana, estruturando as modalidades pertinentes no conto de Kafka.

Dessa forma, a construção de significação ou de sentidos por meio da análise do conto envolve os níveis fundamental, narrativo e discursivo, fixando-se este artigo mais no aspecto narrativo, mas que permite a análise do texto no que concerne aos planos manifestos no discurso e que propiciam sentidos.

Como base para este tipo de exposição, em enfoque do conto “Diante da Lei”, se aplicam os percursos de significação para a análise semiótica com base nos estudos de Greimas, bem como por Barros e demais autores citados ao longo deste texto. Importante expor que Greimas idealizou uma teoria semiótica por meio da qual se propicia a elaboração de análise detalhada de textos de cunho literário em verificação do nível narrativo.

Dessa forma, o texto é entendido como objeto de significação, por meio do qual a semiótica se preocupa em verificar e estudar os mecanismos que o constituem como um todo significativo, ou seja, o estudo com base na análise semiótica, que se procura apresentar, envolve a exposição acerca do que o texto diz por meio do aspecto narrativo, examinando o seu plano de conteúdo, que é percebido como uma forma de percurso em construção de sentidos, ou que permite a geração de sentidos.

Assim, a semiótica greimasiana procura analisar os mecanismos que constituem os sentidos, mas a semiótica não ignora que o texto se apresenta também como um objeto histórico que tem relação direta com o contexto, que permite entender os sentidos expressos.

Neste artigo são intercalados o plano da comunicação e o estruturalismo no campo da semiótica e estes são restritos à camada narrativa, desenvolvida por Greimas como base para fundamentar, no conto “Diante da Lei”, a narratividade semiótica.

O artigo está estruturado em partes, tendo como início a exposição em contextualização acerca da semiótica com foco em Greimas. Em item seguinte é abordado o conto de Kafka, Diante da Lei, cujo enfoque retrata as inquietações do homem moderno no século XX, bem como o confronto dos personagens frente aos problemas dogmáticos da justiça imposta à sociedade. Em seguida, se faz a exposição acerca da construção da narratividade identificada no conto em face das análises semióticas, finalizando com considerações acerca da temática abordada.

PANORAMA DA SEMIÓTICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GREIMAS

Todos os fenômenos culturais são entendidos pela semiótica greimasiana como fenômenos de comunicação e como processo de significação, sendo relevante demonstrar que a mensagem apresenta traços voltados para a própria interpretação e em como o material linguístico pode ser empregado para renovar códigos existentes, sendo a teoria baseada na observação de narrativas cotidianas.

A teoria semiótica de Greimas busca examinar com cuidado os procedimentos de organização da mensagem, em um exame de mecanismos enunciativos de produção e recepção, o que permite explicar a articulação de sentido no mesmo, em abordagem do plano de expressão e, posteriormente, na junção com o plano de conteúdo. Estes planos são percebidos como uma maneira de percurso gerativo de sentido, sendo que este percurso se apresenta constituído em três etapas, que são concebidas como autônomas e mais à frente explicitadas.

Entretanto, é relevante o entendimento de que o sentido do texto resulta da relação que se estabelece entre estas etapas, ou seja, o percurso gerativo de sentido demonstra como se produz o sentido em um processo que segue da manifestação da expressão até a articulação das unidades de sentido, que são pertencentes à estrutura elementar de significação.

Analisar a epistemologia do conto, enquanto elemento de narratividade implica reconhecer que os elementos práticos desse indicador contribuem, positivamente, para entender os componentes fundamentais do conto. Nesse sentido, o conto se constitui como um fundamento essencial do discurso, a partir de uma narrativa coerente com os acontecimentos, os fatos, a ação temporal, os sinais e os significados, de acordo com Ribeiro (2012) e Tavares (2015).

Em função desses indicadores, o conto é compreendido por meio de fenômenos construtivos de análise do mundo, dos comportamentos de humanidade, dos hábitos, da imagem, cuja narrativa o torna compreensivo. Entretanto, o texto pode ser feito a partir de “elementos não verbais, sendo os sinais e os signos meras ilustrações que fundamentam o entendimento” (MOREIRA, 2014, p. 32).

Logo, a linguagem exerce papel significativo no âmbito da sociedade, do exercício da comunicação. Nesse sentido, a semiótica se preocupa em estudar os mecanismos que constituem o texto, ou seja, que o constituem como um todo significativo, de forma que procura descrever e explicar o que o texto expressa e como este faz para alcançar esta significação, examinando o plano de conteúdo, que demonstra a geração de sentido priorizando o estudo de mecanismos de constituição deste sentido, uma vez que a semiótica não ignora que o texto decorre de uma constituição histórica, em relação com o contexto observado de forma ampla.

Falar em leitura e texto, no contexto greimasiano, contribui de maneira expressiva para a abordagem do percurso gerativo do sentido, o modo como o texto é gerado, a formalidade que repercute dentro da sociedade, cujos papéis sociais são dependentes da linguagem e de outros elementos. Isso porque o discurso textual, segundo explica Cardoso (1997, p. 14) se estabelece “da relação entre as estruturas e processos de significação”.

Nesse cenário de compreensão da linguagem, a instância narrativa é a etapa mais preponderante do processo de construção do conto, por meio da perspectiva da narratividade (ROMANETTI, 2012; ORTEGA, 2013).

Dada relevância significativa de construção do processo de elaboração, cada etapa do percurso gerativo implica entender a importância de cada nível na estruturação global do texto, que favorece a percepção do conhecimento em semiótica greimasiana. Igualmente, visa a geração do texto, na seara da construção epistemológica do conto e da narração, permitindo estender a reflexão para o processo de enunciação, e assim compreender como o texto gera seus efeitos de sentido, propõe os caminhos para sua interpretação e constrói o leitor, a partir de sua influência persuasiva, por meio do contrato que o modelo greimasiano permite explicar (ORTEGA, 2013).

A perspectiva e o conceito de narrativa para Greimas se apresentam como relevantes na teoria semiótica, uma vez que a narrativa possui uma organização, bem como uma estruturação, que se mostra distinta da que surge como um amontoado de frases ou palavras, e a partir desta estruturação se desenvolve a teoria semiótica, sendo aqui expresso o conceito de narrativa para a semiótica, tendo em vista esta designar um discurso de caráter figurativo, no qual se identificam personagens que desenvolvem ações.

Assim, a narrativa corresponde a um texto concreto com particularidades e que apresenta mecanismos internos, e estes são os enfocados pela teoria em construção de modelos, que a partir de estruturas profundas e abstratas, propiciam as configurações narrativas mais concretas.

Estas configurações narrativas se apresentam como algo que quase sempre parece tangenciado e esquecido dos estudos de análise da perspectiva greimasiana sobre os elementos do discurso semiótico, ainda mais no conto literário, no que compete ao papel que exerce o ser humano como ator preponderante no processo de construção da linguagem, por meio de suas ações, particularidades e a experiência. É fato que, nesse contexto, o discurso e a linguagem se tornam elementos de modelagem do comportamento humano e a partir dele se constrói, exercendo impactos na definição dos significados. É por isso que, em muitos casos, a linguagem verbalizada não se faz entendível para outros atores, em função dos coloquialismos, regionalismos, jargões, etc. (CASSIONI, 2011; ORTEGA, 2013).

Logo, no processo de construção da linguagem, do discurso e da narração, a atuação humana como elemento estratégico de delimitação da linguagem não deve ser esquecida, apesar de que a comunicação também é fundamentada na percepção e incremento de outros elementos considerados pela semiótica greimasiana, a exemplo dos modelos epistemológicos textuais e de sinais, que reverberam na elaboração da linguagem.

A preferência pelo nível profundo ocorre, principalmente, porque nas análises desenvolvidas no cenário greimasiano, dentro de uma perspectiva de entendimento da narratividade do conto, é comum aparecer o quadrado semiótico (que se formula nessa estrutura profunda, em âmbitos semântico e também sintático). Entende-se que não devem ser aplicados apenas como uma ferramenta de entendimento lúcido, mas também para provocar uma reflexão e exercer uma relevância social “não intimidadora”, capaz de fazer congrega os atores que da linguagem se utilizam para se comunicar (ANDRADE, 2010).

A proposta greimasiana para o estudo da significação faz parte de uma tradição de pesquisa que foi construída ao longo do tempo, portanto é preciso esclarecer seu desenvolvimento e o lugar nessa seara teórica. Essa retomada conceitual é importante para compreender como Greimas avançou no estudo da significação, retrabalhando conceitos discutidos por autores que

o antecederam e, a partir deles, construindo novos cenários para a compreensão da linguagem, do discurso narrativo e profundas adaptações (VALADARES, 2011). É, por isso, que o conto, enquanto elemento do discurso social, cuja função narrativa é essencial para estabelecer mecanismos de linguagem, encontra-se delineado e permeado por concepções da semiótica greimasiana, compreendendo os atores, os construtos, os paradigmas e os significados que dela decorrem, enquanto modelo de fator narrativo (GREIMAS, 2014).

Conforme a perspectiva de análise semiótica, que se fundamenta nos estudos de Greimas, o percurso de sentido é constituído por etapas que propiciam ao leitor compreender o que o texto expressa e como o faz. Diante deste aspecto, é possível identificar os elementos que formam os sentidos concretos do texto, sendo estes também chamados de elementos semânticos que se articulam em uma etapa fundamental para construção de sentidos.

Dessa forma, as estruturas narrativas que se verificam, especificamente no caso do conto, permitem identificar o percurso de construção do sentido, por meio da aproximação da leitura levando para a percepção de categorias consideradas como actanciais e se articulam no texto.

Assim, para a semiótica, o texto resulta do envolvimento que implica o plano designado como de conteúdo ou discursivo, sendo estudado por meio de um percurso de construção de sentidos, em face de um plano de expressão, que envolve aspectos verbais e não verbais.

Nessa mesma linha, o discurso e a narrativa que lhe subjaz, conforme expressa Greimas (2004), apresentam organização que se mostra diferente da que se pode identificar apenas em seqüências de frases, visto que a formação destas estruturas em orações propicia ao conceito de narrativa uma importância para a percepção e análise da semiótica, sendo a partir deste entendimento que se tem a formação em compreensão sobre o texto e o discurso.

A semiótica que se aplica em análise do nível narrativo propicia estabelecimento de relações lógicas, atemporais e que apenas podem gerar sentidos em uma ampliação do entendimento sobre o contexto, que em perspectiva ampla, se relaciona com as determinações sociais, históricas e ideológicas que incidem ou que se apresentem como aspectos inerentes ao texto.

Dessa forma, a semiótica verifica o contexto como a possibilidade de diálogo que, em linhas gerais, o conto (texto) permite estabelecer com outros textos examinando instâncias externas ou internas que podem relacioná-los.

Em sentido mais amplo, a narrativa é utilizada para designar o discurso de perspectiva figurativa, contendo personagens que realizam ações e emanam os comportamentos do cotidiano. Cada narrativa, dessa maneira, corresponde a um texto concreto com particularidades. Em virtude de mecanismos de importância para a linguagem, Greimas e outros teóricos interessados em postulados internos da narrativa buscaram definir modelos que, por meio das estruturas profundas e abstratas, predissessem configurações narrativas concretas.

Assim, a narrativa propicia valores e discursos que se apresentam com o poder de explicitar relações lógicas que o discurso expressa em face de produzir efeitos de sentido, ou seja, a semiótica oferece modelos enunciativos, narrativos, figurativos e passionais que são passíveis de análise, no entanto, tais modelos não são expressos de uma vez, mas convocados em exercício concreto do discurso que se verifica no conto.

Em face dos aspectos expostos não se pode dizer que se conhece uma teoria, em exposição de conceitos gerais, mas o percurso que propicia o sentido, conforme a semiótica agrega valor aos aspectos semânticos, em um nível abstrato, que permite estabelecer nas sequências lógicas do nível narrativo, os pontos de referência para um suporte que se aplica em temas e figuras do discurso, em um universo de possibilidades, que implicam as instâncias de tempo, de espaço e de pessoa, que por sua vez concretizam a relação do mundo dinâmico de coisas e seres em uma textualização e, assim, propicia um sistema de produção de sentidos.

A semiótica entende que a criação de efeitos de sentido está presente no texto e não em outro lugar, se há outro sentido além do texto são outros textos. Esse aspecto se fundamenta na noção básica para semiótica, uma vez que o texto não é conceito restrito à linguagem verbal.

Dessa forma, as estruturas narrativas surgem como suporte para compreensão de temas e figuras do texto que permitem possibilidades semânticas, nas instâncias de tempo, de espaço, de pessoa e, por sua vez concretiza a relação do mundo das coisas e dos seres, por meio de aspectos que constroem uma estrutura que não pode ser vista como estática, mas como sistema dinâmico que produz sentidos.

O CONTO DE KAFKA EM ANÁLISE COM A SEMIÓTICA

O conto intitulado “Diante da Lei” é de autoria de Franz Kafka, autor de nacionalidade tcheca de língua alemã e de família judia, considerado um dos principais autores da literatura moderna. Kafka concluiu seu curso em Direito, mas ele se dedicou à literatura.

Franz Kafka é um dos autores de língua alemã que ao lado de Hesse, Mann, Goethe pode ser considerado como produtor de uma literatura, que funda sua existência em uma representação, mas levada ao extremo em face da ficção como meio de retratação da realidade. As narrativas de Kafka se apresentam como caminhos em direção ao século XX, como literatura que ocupa espaço como literatura universal e atemporal.

O conto “Diante da Lei” representa uma forma de retratação de aspectos que implicam a relação do homem com circunstâncias vinculadas com a lei. A obra retrata as inquietações do homem moderno no século XX e o confronto dos personagens em frente aos problemas dogmáticos da justiça imposta à sociedade. Kafka demonstra por meio do conto uma forma de retratar a realidade palpável, que se apresenta como porta para a própria condição do ser humano perante as dificuldades sociais.

Na perspectiva da semiótica, a narrativa implica uma passagem de estado anterior para um posterior, tendo o conceito de narratividade a aplicação de que seja organizador de qualquer discurso, tendo em vista que por esta narrativa surgem as mudanças de estado.

Nesse sentido, o conto “Diante da Lei” demonstra a alteração da posição do cidadão que procura acessar o mundo jurídico, em uma narrativa que demonstra a alteração do estado, mas por meio de constatação de que nada ocorre, porque o mundo se apresenta fechado para o acesso do cidadão.

A natureza lógica do modelo semiótico implica que nem sempre a narrativa precisa apresentar elementos de ordem cronológica, ou seja, o conto se caracteriza por aspectos que se

desvinculam do tempo, mas que apresenta uma organização em conteúdos propiciados pela estrutura narrativa em um alcance e penetração ampliados.

A ausência participativa da comunidade em não contribuir com as discussões que acontecem no campo jurídico são arbitrariedades, que acontecem no conto “Diante da Lei”. A sociedade desassistida é representada no conto, pelo homem do campo e sua falta de acesso à entrada na lei, uma vez que o conto, tendo sido escrito no início do século XX demonstra um momento de técnica e sistematização jurídicas que substituem a preocupação até ali ocupada com a ética.

O conto “Diante da Lei” narra aspectos que implicam a posição do cidadão comum que procura ingressar no mundo jurídico, que surge fechado, mas que apresenta portas de acesso com vários porteiros em exposição de incontáveis códigos de acesso, que demonstram o quanto o cidadão fica restrito perante as condições legais e acaba por não ter alternativa que não seja esperar a lei ao lado de fora da porta.

A importância da semiótica no conto é a estruturação da narrativa, que de forma implícita mostra a perspicácia do homem em duas condições: a de um indivíduo poderoso, e a do mais fraco. Assim, é revelado um confronto na narrativa e, por outro lado, a teoria semiótica propicia mostrar que os personagens estão inseridos na semiótica no nível narrativo em um interesse em discutir essas questões jurídicas, que permeiam a contemporaneidade.

O trabalho se volta para o detalhamento do nível narrativo, fazendo uma análise do conto e se reitera, assim, que relacionar esses pressupostos teóricos é estabelecer os níveis estruturais e suas modalidades presentes na narrativa, que está inserida na teoria de Greimas e o percurso narrativo desenvolvido no conto “Diante da Lei”. “Os três níveis do percurso gerativo do sentido são: o profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo” (GREIMAS, 1975 *apud* GRANGEIRO, 2002, p. 45).

O enfoque proposto por Greimas¹ para a semiótica envolve entender que tudo se apresenta em conjunto para expressar o conteúdo, sendo importante entender que o discurso manifesta uma estrutura narrativa, em qualquer tipo de texto, uma vez que o aspecto textual implica o signo, de forma que a Semiótica é a teoria da significação, em que os sistemas semióticos são o foco de estudo.

Nessa perspectiva, o percurso gerativo de sentido surge como resultado de vários estudos em uma estruturação do plano de conteúdo, sendo assim expresso por meio de três níveis. O primeiro destes é denominado de estruturas profundas ou nível fundamental, no qual surge a significação como oposição semântica, podendo ser identificado no conto “Diante da Lei” no uso expresso do próprio título em estar diante de algo, ou seja, a lei, como norma de conduta da sociedade.

O segundo nível implica a percepção de estruturas profundas ou também nível narrativo, no qual se organiza a sequência ou sucessão do registro, bem como o encadeamento deste com a transformação de estados que são registrados, sendo este o enfoque que se apresenta com maior especificidade neste texto.

O terceiro nível deste percurso gerativo de sentido implica as estruturas de manifestação, no qual se observam os encadeamentos de temas e de figuras e os efeitos de sentido que

¹ Registro identificado no site <http://greimasfacopp.weebly.com/teoria.html>.

o texto permite identificar.

As narrativas implicam registros que demonstram histórias nas quais surgem não apenas um herói, mas também de maneira menos explícita a exposição ou presença de um vilão, permitindo entender que a narrativa se mostra como aspecto polêmico, em que se têm dois percursos opostos, o do sujeito e do outro visto como antissujeito, em busca de um mesmo objeto.

Com foco neste entendimento acima expresso, o conto “Diante da Lei” tem como ferramenta principal a interpretação semiótica, na qual os personagens surgem como elementos da análise estrutural narrativa, em que as situações cotidianas são vistas na lei, seguindo uma abordagem em que é possível relacionar os dois lados, sendo um deles o do homem que espera na lei e os que estão dentro dela, representando-a com ideias contrárias.

É perceptível que há uma conotação cultural e implícita como uma parábola, em que se irá vivenciar na contemporaneidade de que ao utilizar os artefatos semióticos gera uma discussão entre as decisões jurídicas e a sociedade, quando são questionados com a parte burocrática na ótica greimasiana, anda-se pelo caminho das discussões estruturais na narrativa.

Quando se utiliza o conto e o percurso narrativo, este precisa ter como base uma estruturação textual, pela qual Kafka imaginou a sociedade que tem seus direitos garantidos. O papel da semiótica implica expor um percurso que engendra o sentido, agregando valores para oposições semânticas, permitindo estabelecer nas sequências lógicas, pontos de referência, propiciando entender a perspectiva da ideologia imposta pelo homem, que está sob a tutela da lei, uma vez que as pessoas são de fato seres que não entram na lei ou que relutam para não entrar.

UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVIDADE DO CONTO DE KAFKA

Segundo Greimas (2014) e Courtés (2008), a narrativa implica uma sucessão de ações, por meio das quais ocorre a passagem de um estado anterior para um posterior, e a semiótica observa esta construção como um princípio organizador de discurso, uma vez que por meio do discurso ocorrem mudanças de estado, sendo no construto teórico greimasiano perceptível a noção de que a narrativa propicia um percurso em construção ou geração de sentidos.

Em face da perspectiva lógica de um modelo de análise semiótica, as relações estabelecidas não se mostram como cronológicas, ou seja, surgem desvinculadas do tempo que se aplica em calendário, por ser um modelo que permite um entendimento de conteúdos como a estrutura narrativa em alcance geral.

O conto, “Diante da Lei”, expressa uma narrativa, em que a produção de sentido surge como decorrente de não ser possível a entrada do cidadão ao espaço jurídico, tendo no porteiro a figura do suposto vilão, por meio do qual se demonstra a mudança de estado em oposição ou restrição ao interesse do cidadão.

Nesse sentido, a semiótica não ignora o texto como objeto histórico, mas o assume, propiciando verificar em perspectivas diferentes as variáveis sociais, históricas e as condições de produção que se envolvem nesse objeto.

Por meio do conto se entende o contexto que implica a dificuldade do homem comum em acessar o ambiente jurídico, mesmo que tenha de aguardar por anos diante da real impossibilidade de conseguir chegar até a lei, aspecto que perpassa o nível da estrutura ou nível fundamental em constituir sentido para o termo lei em oposição à injustiça que se demonstra em não alcançar o acesso jurídico esperado pelo homem do campo.

Kafka é um autor contemporâneo, vivendo e escrevendo em um momento em que havia um período entre guerras, e como filósofo, não apresenta como objetivo expressar uma conclusão direta sobre um assunto ao final de seus textos, propiciando assim que mais sentidos sejam possíveis em construção.

Nessa linha de abordagem, o escopo desta teoria significa que os indivíduos são seres de linguagem e que apenas por meio da linguagem se pode entender o mundo e o interpretar, sendo a semiótica a teoria que se apresenta capaz de identificar os efeitos e os limites culturais dos quais a linguagem é representante.

Quando se discute a literatura mundial, cada sociedade manifesta seus pensamentos trazendo sua comunicação cultural a outros países, construindo na narrativa textual, na linguagem e seus significados os seus costumes e, a partir desses pressupostos, a semiótica significa detalhar os aspectos que se estruturam no texto, informando ao leitor a existência dos atores como sujeitos e seus objetos de valor e cada um deles tem sua representatividade textual.

No entanto, a perspectiva atemporal que se pode verificar em análise permite com que o conto se perpetue ao longo do tempo cronológico em formação de novas significações. Nesse sentido, através da estrutura semiótica na narrativa de um conto se percebe que os protagonistas servem para enriquecer o texto mostrando os detalhes, por meio de sua “estrutura actancial” na narrativa, em que através da semiótica se percebe no conto em análise que o cidadão do campo, como homem comum, atua em buscar acesso na recuperação de sentidos, mas que se depara com a resistência presente na atuação do porteiro, que surge como impedimento, tal qual a burocracia ou procedimentos legais exigíveis para acessar a justiça.

Na narrativa, enquanto um modelo de entendimento da linguagem, cujo papel estratégico é de influenciar e ser influenciado por elementos do entorno, torna-se extremamente necessário possuir elementos estruturais no texto para composição de valores encontrados no sujeito e seu objeto, o que Greimas (2014) “chamou de competência modal”. A partir de sua análise, ele pontua que “[...] desse modo, sujeito e objeto, destinador e destinatário, justificam assim, a posteriori, de modo formal, a estrutura actancial que serviu de ponto de partida para a delimitação e construção da semiótica da narrativa” (GREIMAS, 2014, p. 25).

Por meio dessa perspectiva, no conto “Diante da Lei” o objeto, “entrar na lei”, “mantém laços com o sujeito” homem do campo, assim, o sujeito e o objeto se relacionam, sofrendo significativas interferências dos sujeitos e do ambiente.

Ressalta-se que há uma problemática no aspecto que envolve a interpretação do texto de Kafka, tendo em vista que sua obra, expressa por este conto em análise, acaba por se relacionar com um contexto de irracionalidade, que perpassou o Direito do início do século XX, em articulação do desafio do Direito em uma discussão sobre a real impossibilidade de acessar a lei.

O conto “Diante da Lei” de Franz Kafka faz parte do livro “Um médico rural”, constituindo-se apenas em um capítulo desta obra, no qual se apresenta a dificuldade do cidadão comum em acessar o Poder Judiciário, que se revela pela dificuldade em compreender a mensagem expressa pelo porteiro que surge diante da lei. O texto mostra o homem do campo que se direciona ao porteiro e pede para adentrar a lei, mas recebe como resposta que a entrada não é admitida de imediato, mas sendo possível em tempo posterior.

Em uma interpretação geral acerca da negativa do porteiro se tem o aspecto de que pode este ter enganado o homem do campo, uma vez que lhe nega, inicialmente, o acesso e ao final expressa que nenhuma outra pessoa seria admitida na porta da lei, uma vez que esta se destinava para o homem do campo.

Recuperando a perspectiva de que o autor, Kafka, é contemporâneo de um momento de guerras, não tem intuito de expor uma conclusão clara ou concisa em seu texto, perante as possibilidades que permitem as interpretações expressas anteriormente, em uma visão de que o porteiro tal qual oponente, surge como impedimento para a paz.

Em uma associação constitucional explícita ao acesso que o cidadão deve dispor para acessar a jurisdição perante a lei, todos devem ter esse direito em vista de se falar formalmente em viver em um Estado de Direito. Outra forma de interpretação do conto “Diante da Lei”, em uma perspectiva de recuperação da formação de sentidos, se associa o porteiro com a representação deste como a burocracia legal, sendo esta complexa e densa para o cidadão comum, visto como o homem do campo, sendo tal aspecto coerente com a sequência do texto de Kafka em exposição de que existe uma burocracia para cada homem que procura justiça por meio da lei.

Dessa forma, Greimas (2014, p. 44) explicita que: “Encontramo-nos diante de dois sujeitos simultaneamente presentes e igualmente interessados por um único e mesmo objeto”. Nesse conto, em que a narrativa implica a relação estabelecida entre o porteiro e o homem do campo, que são atores interessados pelo mesmo objeto de valor: o porteiro quer proteger a entrada da lei e o outro quer entrar, acontece que esses valores são contraditórios: o cidadão quer entrar e o porteiro não o deixa entrar na lei. E esses valores representam na narrativa do conto “Diante da Lei” aspectos axiológicos, quando o porteiro defende seu ponto de vista e o homem do campo não aceita as suas ordens, porém há determinadas discrepâncias em relação ao sujeito com seu objeto de valor, a lei.

Os dois sujeitos aparecem na narrativa como forma de representar para o povo os acontecimentos que a lei pode oferecer para a sociedade e o homem do campo, o mesmo fica questionando com o porteiro acerca de sua entrada na lei, mas não há solução, quando o narrador cita no conto: “Todos aspiram à lei - diz o homem. - Como se explica que em tantos anos ninguém além de mim pediu para entrar?” (KAFKA, 1994, p. 24).

Todos manifestam o desejo de entrar na lei, acontece que os problemas nem sempre são os mesmos, existem suas peculiaridades, a lei pode ser mais rigorosa para uns do que para outros, contextualizada, intrínseca ao hábito, comportamento e medida ética, como um elemento personalizado, dependendo dos valores que são atribuídos para o homem cumprir. Encontram-se, no conto “Diante da lei”, sujeitos interligados com o mesmo objeto de valor, a lei, que na narração que fundamenta um discurso de manifestação de vontades significativas, do exercício de valor de seguir os regramentos jurídicos.

Como elementos da narrativa semiótica de Greimas são percebidos os aspectos cheios de significados e sinais; a lei, enquanto o fundamento que orienta as ações humanas, os sujeitos partícipes do processo, intertextualidade e as interferências humanas nos mecanismos de definição de objetos da língua e linguagem. No conto “Diante da Lei”, ainda é possível encontrar os seguintes enunciados: “de estado e de fazer” (BARROS, 2013).

Enunciados de estado: o sujeito “homem do campo” se relaciona com os objetos de valor no conto, quando quer entrar na lei e vê a porta aberta olha “o interior através da porta”. A entrada na lei é uma espécie de materialidade, ou seja, o objeto de valor que o homem do campo está em um ambiente judicial para ser atendido. Quem está fora não consegue visualizar os problemas que ocorrem no interior da lei (BARROS, 2013).

Há uma diferença de superioridade por parte do porteiro e inferioridade do homem do campo. Então, poder entrar na lei são situações que o homem do campo enfrenta e se sente desprezado. O pedido do homem do campo, pois, é irrelevante para o porteiro, quando insiste em entrar na lei. No momento que o homem do campo olha para entrada da lei, o que se passa no interior dela e por que o homem do campo não pôde entrar? Algo que provoca intrigantes reflexões na narrativa é o objeto de valor, entrada na lei e o homem do campo como sujeito inferior a ela.

Assim, o homem do campo se mostra inconformado e até tenta subornar o porteiro, mas ele continua a se recusar, perante valores que foram atribuídos e não aceitam ações que possam ferir princípios jurídicos em desvalorização da competência da própria lei.

No âmbito da análise, a narrativa propicia relações lógicas, sendo interessante o fato de que o conto não apresenta nomes para os personagens, tratando-os como “porteiro” e “homem do campo”, permitindo que se faça a geração de sentido em serem tais relações expressas propiciando efeitos de sentido, levando a possibilidade de representações. Greimas explica a organização do imaginário humano por meio de projeções coletivas e individuais. Assim, neste conto os personagens são actantes na narrativa e sujeito, sendo os objetos constituídos por elementos que propiciam o movimento da história.

Esse conto traz a relação história egocêntrica, por parte do homem, que representa a justiça, pois os acontecimentos do passado são refletidos no presente, como se fosse parábola contextualizada com a sociedade vindoura. Pode-se, assim, resgatar diante desse conto, um sentido relevante para definição da vida e como elemento de preparação para as adversidades na vida, para seguir a lei que norteia as vontades humanas, delimitando seus comportamentos.

O objeto de valor, o porteiro é verdadeiro, com palavras ásperas, quando diz para o homem do campo não entrar na lei, o olhar do sujeito, homem do campo e o porteiro é algo introspectivo, pois a existência de dualidade entre o olhar dos dois é inevitável, quando existe o desejo de entrar e a proibição na lei.

Relevante o registro de que na narrativa, geralmente, no início o sujeito não tem posse do objeto, sendo assim entendido como “disjunto”, uma vez que ocorre disjunção no aspecto de afastamento de uma relação, e se caracteriza como “conjunto”, quando se tem o oposto, normalmente ao final da história, embora no conto “Diante da Lei” essa condição não se verifique, pois, o homem do campo não consegue acessar a lei.

A relação do sujeito com o objeto se constitui em um enunciado narrativo, e estes são os que pontuam os estados do sujeito em função do objeto, sendo divididos pela teoria da semiótica greimasiana em dois grupos, os enunciados de estado e enunciados de fazer.

Enunciados de fazer: o sujeito, o “porteiro” transforma essa relação do sujeito, homem do campo não deixando entrar na lei e dizendo que há porteiros “mais poderoso que o outro” em cada ambiente. Na organização narrativa, o conto “Diante da Lei” é analisado com base no percurso gerativo narrativo, do discurso semiótico, explorando enunciados de estado e de fazer que podem ser reconhecidos na narrativa e seus componentes: “sujeito e o objeto”.

Pode-se verificar no conto “Diante da Lei”, uma “relação juntiva”, em que o sujeito “porteiro” quer manter a ordem não deixando o homem do campo entrar na lei, porém, é por meio do “objeto-valor” que o sujeito homem do campo não tem acesso a suas aspirações, ou seja, a seus valores desejados, entrar na lei.

No conto “Diante da Lei”, há dois tipos de junção: “a conjunção e a disjunção”. O “porteiro” não deixa o homem do campo entrar na lei, o que entra em disjunção com o homem que quer entrar na lei, imbuído do conhecimento e percepção dos acontecimentos e das respostas, que o mundo oferece para as suas múltiplas possibilidades. O mesmo acontece com o homem do campo que está em conjunção com objeto-valor, “entrar na lei” e ao mesmo tempo está em disjunção com o sujeito, o “porteiro” (BARROS, 2013).

Os enunciados de fazer estão relacionados com os estados conjuntivo e disjuntivo. Como diz Barros (2005, p. 23): “o objeto de uma transformação é sempre enunciado de estado”. O homem do campo pede para entrar na lei, seu estado de conjunção com o objeto-valor, entrar na lei está em disjunção com a proibição do porteiro, em não permitir sua entrada. O homem do campo mantém uma relação de disjunção com o porteiro, havendo discrepância com os objetos-valor em enunciado de fazer ou transformação do sujeito com seu objeto-valor.

No caso do conto “Diante da Lei”, o escritor usou a sua capacidade para agir, persuadindo o homem do campo para que o mesmo não aceitasse a lei imposta. O homem do campo tinha a escolha em aceitar ou não, que fosse imposto pelo porteiro (o que no caso era a lei em vigor). Porém, competia ao porteiro usar artifícios para convencê-lo. No conto, as ordens do porteiro estão relacionadas com a lei que era imposta naquele momento, destinadas para o homem do campo, que era considerado inferior e na obrigação de cumprir as mesmas.

“O percurso narrativo é sequência de programas narrativos relacionados por pressuposição” (BARROS, 2005, p. 29). Quando se tem o programa de competência e o de performance se configura no percurso do sujeito. O conto “Diante da Lei” no programa de competência tem como protagonistas o porteiro e o homem do campo. Na aquisição de competência, o porteiro tenta persuadir o homem do campo, porém seu desejo é querer entrar na lei, na performance esses valores estão em oposição com os desejos do homem do campo em detrimento das ordens do porteiro em não o deixar entrar na lei.

“Os actantes sintáticos redefinem-se, no nível do percurso narrativo, e tornam-se papéis actanciais” (BARROS, 2005, p. 29). No percurso do sujeito em “Diante da Lei” está um porteiro, que cumpre valores actanciais do sujeito na narrativa: o sujeito de estado está em disjunção com o homem do campo que pede para entrar na lei; o poder (porteiro) e o querer, homem do campo. “Um homem do campo chega ao porteiro e pede para entrar na lei”. “Mas o porteiro diz que agora

não pode permitir-lhe a entrada” (KAFKA, 1994, p. 23).

É necessário que o destinatário-sujeito se deixe manipular pelo destinador, pois é de competência do destinador possuidor de etapas hierarquizadas que o sujeito faça jus desses valores, que foram atribuídas ao destinador.

No conto “Diante da Lei” (“-Se o atraí tanto, tente entrar apesar da minha proibição”). O homem, ao ver a porta da lei aberta, olhou, imaginando quem estava dentro, pois a porta estava aberta e, ao mesmo tempo, fechada para ele. Parece algo evidentemente paradoxal, pois as pessoas de baixa renda, que optam pela gratuidade na justiça, querem resolver seus problemas no tempo certo e se decepcionam pela demora, esperando a resposta da justiça. Apesar da demanda ser grande, a porta representa quando se pagam os honorários e se torna rápido ou acessível e quando é gratuito se fica no banco de espera, igual o homem do campo, pois o destinatário não conseguiu seu valor: entrar na lei.

Cada porteiro que está “de sala para sala” e “cada um mais poderoso que o outro”, representa as três instâncias na justiça: municipal, estadual e federal e cada uma se mostra como subalterna à outra e a espera pelas decisões que dependem da última instância e o homem do campo representa o cliente, que fica à mercê das decisões imbuídas pelas três esferas hierarquizadas pela justiça.

“A segunda etapa do percurso do destinador-manipulador é de atribuição de competência modal” (RAMOS, 2005, p. 31). A intenção do destinador-manipulador é que o destinatário cumpra seu contrato, que pode ser aceitável ou não pelo sujeito manipulado. Tanto para o destinador como para o destinatário, ambos estão sujeitos aos “valores modais”, que lhes são atribuídos fundamentados no contrato ou a não aceitação do mesmo estabelecido ao destinatário pelo destinador. Cabe ao destinatário o “fazer-interpretativo ou o crer”, no contrato.

No conto “Diante da Lei”, o destinador (porteiro) propõe um contrato ao destinatário (homem do campo), o porteiro inibe o destinatário com seu porte físico e faz com ele acredite na sua recusa em não deixar o homem do campo entrar na lei, (“O porteiro lhe dá um banquinho e deixa-o sentar-se ao lado da porta”), e faz com que o destinatário cumpra ordens proferidas pelo destinador. Mesmo insatisfeito, o homem do campo assume o seu compromisso: (“Ali fica sentado dias e anos”), e aceita o contrato.

O narrador ao escrever o conto coloca os protagonistas estabelecendo um contrato, o destinador, o “porteiro” na narrativa fica implícito no conto, uma história que coloca dois atores: como destinador e o outro como destinatário, havendo uma rivalidade de ambas as partes, colocando uma entrada aberta e implicitamente fechada para o homem do campo, que almeja entrar na lei. O porteiro é um dos elementos principais da narrativa, por não deixar o homem do campo entrar, o narrador quer transformar os desejos do homem do campo, que pede incessantemente para entrar na lei, porém seus desejos produzem um confronto com o porteiro na narrativa, quando ele é impedido de entrar.

O homem do campo representa o homem rural, que quer resolver seus problemas em decorrência de seus direitos agrícolas na justiça com os grandes latifundiários. A entrada da lei é aberta para os homens, que estão sob a tutela de seus advogados e o homem do campo é impedido de entrar na lei pelo porteiro, pois as questões jurídicas são inconstantes e, quando há gratuidade na lei, o sujeito fica esperando, pois, o sistema capitalista está em discrepância com o

homem do campo, por ser plebeu. O sujeito obedece ao contrato, porém não foi recompensado, o sujeito tem que esperar e se houver quaisquer reclamações por parte do homem do campo a porta é fechada, pois compete ao porteiro dar prioridade às causas pagas e quem não tem dinheiro fica fora da justiça, ou seja, na entrada da lei, esperando ou desistindo por uma questão de arbitrariedade estabelecida pelo porteiro ao homem do campo (BARROS, 2013).

“Quanto ao narrador este, antes de narrar seja o que for, deve possuir o que se pode classificar como a faculdade narrativa, ou seja, em suma, o saber implícito do modelo narrativo” (GREIMAS, 1975, p. 245). No conto “Diante da Lei” se tem como parâmetros as tipologias e os requisitos a serem cumpridos, pelo manipulador e manipulado e formas de manipulação a serem executadas entre ambos: “Tentação, Intimidação, Provocação e Sedução” (RAMOS, 2005).

No conto “Diante da Lei” se têm exemplos pertinentes de manipulação por tentação: o destinador-manipulador “porteiro” faz contrato com o destinatário “homem do campo” em que o “porteiro” dá ordens para “o homem do campo” não entrar na lei, ou seja, os valores negativos, “dever-fazer” para o homem do campo, quando o mesmo insiste entrar na lei. O homem do campo tenta persuadi-lo, porém, o homem do campo inconformado com o contrato do porteiro em “querer-fazer”, haja vista que, cumpra as ordens do porteiro, e como diz Barros (2005), “receber os valores contratuais” solicitados pelo porteiro.

O primeiro caso do conto, “Diante da Lei”, começa com a tentação e termina na intimidação:

Uma vez que a porta da lei continua como sempre aberta e o porteiro se põe de lado o homem se inclina para olhar o interior através da porta. Quando nota isso o porteiro ri e diz:

-Se o atrai tanto, tente entrar apesar da minha proibição. Mas veja bem: sou poderoso. E sou apenas o último dos porteiros. De sala para sala, porém existem porteiros cada um mais poderoso que o outro. Nem mesmo eu posso suportar a simples visão do terceiro (KAFKA, 1994, p. 23).

O segundo caso do conto remete a manipulação por provocação e termina com a sedução, em que os valores “negativos” do homem do campo não conseguem ter prioridade de entrar na lei, o que fere os princípios de liberdade do mesmo que está em detrimento do porteiro em não deixar entrar na lei. O autor do conto deixa essa situação bem explícita, quando menciona que:

Ele faz muitas tentativas para ser admitido e cansa o porteiro com os seus pedidos. Às vezes, o porteiro submete o homem a pequenos interrogatórios, pergunta-lhe a respeito da sua terra natal e de muitas coisas, mas são perguntas indiferentes, como as que os grandes senhores fazem, e para concluir repete-lhe sempre que ainda não pode deixá-lo entrar. O homem, que havia se equipado com muitas coisas para a viagem, emprega tudo, por mais valioso que seja, para subornar o porteiro. Com efeito, este aceita tudo, mas sempre dizendo:

- Eu só aceito para você não julgar que deixou de fazer alguma coisa (KAFKA, 1994, p. 23-24).

Os exemplos citados acima têm os critérios relacionados à “competência do manipulador e do sujeito manipulado”, que são delimitadas no texto para obter valores positivos e/ou negativos de manipulação do “saber” e do “poder” como sujeito manipulador; dever-fazer e querer-fazer compete ao destinatário o cumprimento desses valores, que podem ser alterados de acordo com as tipologias que são destinadas ao sujeito destinatário. No quadro abaixo (quadro 1) pode-se perceber as competências do destinador e do destinatário de acordo com cada situação vivida.

Quadro 1 – Competências do destinador e do destinatário

	Competência do destinador-manipulador	Alteração na competência do destinatário
PROVOCAÇÃO	SABER (Imagem negativa do destinatário)	DEVER-FAZER
SEDUÇÃO	SABER (Imagem positiva do destinatário)	QUERER-FAZER
INTIMIDAÇÃO	PODER (valores negativos)	DEVER-FAZER
TENTAÇÃO	PODER (valores positivos)	QUERER-FAZER

Fonte: Barros (2005)

O manipulador e o manipulado têm uma interligação no processo de manipulação, isto é, quando o sistema de valores, sejam estes positivos ou negativos, acontecem de forma recíproca entre ambos. No conto “Diante da Lei”, o homem do campo pede para entrar na lei, porém, o sujeito manipulador, o “porteiro”, não o deixa entrar, o conceito de manipulação não foi compartilhado entre eles, no que diz respeito aos valores negativos por intimidação e positivos por tentação.

Nesse sentido, aborda-se o terceiro percurso narrativo que é o destinador-julgador, o qual responde pela sanção do sujeito que é a última fase da organização narrativa que acontece de duas maneiras: “sanção cognitiva ou interpretação e o de sanção pragmática ou retribuição” (BARROS, 2005, p. 35). No conto “Diante da Lei”, o manipulador, o “porteiro” desconhece intenções do destinatário (homem do campo), ao utilizar da sanção interpretativa (“O porteiro lhe dá um banquinho e deixa-o sentar-se ao lado da porta”), quando ele senta no banquinho, fica esperando dias e anos, o que culmina na sua morte de tanto esperar (“Antes de morrer, todas as experiências daquele tempo convergem na sua cabeça para uma pergunta que até então não havia feito ao porteiro”).

Tem-se nessa narrativa que as ações dos sujeitos podem ser analisadas de duas maneiras: cognitiva e pragmática. A primeira forma, considerada como cognitiva envolve o momento em que o destinatário-sujeito reconhece que o porteiro não quer deixá-lo entrar na lei, o mesmo interpreta como recusa, as formas de interpretação do manipulador e manipulado são utilizadas de diversas formas, o porteiro promete deixar o homem do campo entrar na lei, o mesmo acredita, o que faz interpretar como verdade, que o destinador se utiliza de falsidade para o destinatário. “Assim, à medida que os programas narrativos vão seguindo sua sequência, vão se desvelando os esquemas narrativos” (GRANGEIRO, 2002, p. 67).

Na segunda maneira se tem o da sanção pragmática ou retribuição, na qual o destinatário cumpre o que o porteiro disse para ele sentar no banquinho e esperar dias e anos, (“Ali fica sentado dias e anos”), através dessa obediência, o sujeito manipulado é julgado positivamente, porém não é recompensado, visto que seu desejo é entrar na lei. O mesmo sofre um julgamento de punição, quando fica sentado no banquinho até morrer, o que fica implícito na narrativa.

A recompensa do homem do campo não foi satisfatória, mesmo sendo punido faz parte do contrato feito pelo porteiro, que ele mesmo tem que cumprir as obrigações que são estabelecidas no contrato de manipulação na narrativa textual. O conto “Diante da Lei” propicia uma análise sobre a sintaxe na narrativa em que o destinatário (homem do campo) obedece ao contrato e, mesmo sendo julgado positivamente, é punido por não entrar na lei.

No conto “Diante da Lei”, os homens fortes são os representantes da justiça, o que significa que a lei dá prioridade para aqueles que são amparados pelos seus defensores, que são os

advogados. O porteiro significa o advogado, que engana o homem do campo, quando diz: “agora não pode entrar na lei, somente depois”.

Quando o homem do campo olha, ele sente o desejo de entrar na lei, mas este é um obstáculo que se tem quando os direitos são desfavoráveis, ou seja, prescrito pela justiça e, nesse sentido, as pessoas podem esperar “dias e anos”, por esses resultados, os quais podem ser positivos ou negativos, em função da existência do sistema de valores semióticos. No trecho em que o porteiro diz que em cada sala existem homens mais fortes que outros, as ordens prevalecem e o contrato deve ser cumprido, em ordem decrescente, sendo que todos os porteiros devem cumprir as ordens do último porteiro, que é o principal manipulador-julgador até chegar ao destinatário: o homem do campo.

Quando o porteiro diz que a entrada estava destinada, exclusivamente, ao homem do campo, é a mesma coisa que o veredito aplicado pelos porteiros, o qual já foi feito mediante a lei estabelecida pelos homens da lei. Este é um dos fatores que causam indignação por parte dos porteiros no conto, que são considerados os poderosos da lei, pois os mesmos têm o intuito de insistir para que as decisões dos clientes sejam a seu favor. Isto acontece no conto quando, os porteiros julgam as decisões do homem do campo desfavoráveis, o mesmo vai embora e fecha a porta da lei, o que significa o fim, ou seja, a morte do homem do campo.

A morte significa a persistência, a justiça vai matando o homem no cansaço, até ele desistir, ou o processo ficar caduco que significa sua morte ou ponto final do processo, ou seja, artigo morto que significa a morte do sujeito. O que se pode considerar uma dicotomia entre o homem do campo e o porteiro, em que há um paralelo em entrar na lei e esperar até morrer, fazendo uma conotação entre envelhecer e morte do homem do campo, e o porteiro vai embora e fecha a entrada da lei, que foi destinada para o homem do campo. “Aqui ninguém mais podia ser admitido, pois esta entrada estava destinada só a você. Agora eu vou embora e fecho-a” (KAFKA, 1994, p. 25).

No conto se percebe que a lei é aplicada para com as pessoas leigas e/ou cultas, o que pode ser visto quando o homem do campo observa o porteiro, que faz uma relação entre o sujeito manipulador e o manipulado. Há diversos problemas na lei para serem resolvidos e estes demoram, o que faz o homem do campo pedir ajuda.

É perceptível que há certa divergência entre o porteiro e o homem do campo, por não haver o compartilhamento dos problemas; assim, tanto este último, como a lei envelhecem em conformidade com o tempo. O anseio pela resposta não é dado ao plebeu que se encontra no desfecho da história presente no conto “Diante da Lei”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se expor que diante do estudo desenvolvido fica expresso que a semiótica apresenta a construção de efeitos de sentidos inseridos no texto, pressupondo que o sentido surge além do texto e remete a outro texto, o que implica a noção básica de que a semiótica não entende o texto como um conceito restrito à linguagem verbal exclusivamente.

Pode-se concluir este texto, assumindo que a postura de Greimas sobre ser a semiótica uma ciência em construção se mostra válida, por ser um processo, no qual os textos podem ser

revidos e questionados, embora tal postura implique maturidade por parte do analista, em observação de que inadequações podem ser sinais de que pontos antes não suscitados podem ser nova forma de construir análise.

Dessa forma, a semiótica pode levar a rever afirmações e conceitos perante os confrontos que propicia. A análise realizada do conto “Diante da Lei”, utilizando os aspectos que implicam a semiótica proposta por Greimas se realizou por meio da ênfase ao percurso narrativo, pois quando se intercala o conto com a semiótica, os resultados refletem no nível narrativo e vão se desvelando no texto literário as modalidades da camada narrativa.

Dessa forma, é possível concluir que uma abordagem semiótica envolve trabalhar a percepção, em um recorte que implique o contexto, assumindo análise em definição do objeto de estudo, que pode propiciar pertinência no âmbito de ciências cognitivas, as quais podem ser suporte para outras análises.

O campo da semiótica serve para múltiplas interpretações, pois essa teoria não é vista em todas as áreas da educação e outras afins. O papel educacional é propiciar o leque de conhecimento voltado para a semiótica greimasiana como forma de difundir-la para futuros trabalhos científicos e ser esta estudada com maior profundidade.

Portanto, a aplicação de uma forma de análise em aplicação da semiótica greimasiana se apresenta como adequada ferramenta que pode demonstrar as etapas de construção de significação, ou seja, os sentidos textuais em uma forma de ressignificação por meio do fazer discursivo do texto, no caso em foco do conto que se apresentou em análise.

Perante o desenvolvimento realizado foi possível demonstrar os aspectos que implicam a contextualização do autor do conto, bem como do teórico que fundamenta a teoria aplicada para a análise, assim, as interpretações são coerentes, bem como as contradições em formular conclusões sobre o conto analisado, uma vez que se mostra perceptível a construção de ideias em questionamento da lei e da sociedade em que está se insere por meio das condições narradas em conflito entre o porteiro e o homem do campo para o devido acesso à lei. Tal condição pode ser expressa por ser possível verificar que Kafka força a pensar, em acordo com o que ilustra em medos e anseios, sendo suas ideias consideradas atuais mesmo com o passar do tempo, tendo tal aspecto relação com os encarregados de aplicar as leis em uma realidade que é cheia de ficções e que resultam como imprescindíveis em aplicação do direito na sociedade.

Diante de tudo isso se pode verificar que a semiótica é uma ciência em construção, um processo, que propicia um ir e vir em que a teoria diz sobre o objeto e o que o objeto expressa da teoria.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renata. Razões e sensibilidades: A semiótica em foco. São Paulo: UNESP, 2010.

BARROS, Adelino G. Práticas didáticas: Estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. São Paulo: Atual, 2013.

_____. Análise semiótica através das letras. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

- _____. Teoria semiótica do texto. 4. ed. São Paulo: Parma, 2005.
- CARDOSO, Carlos A. Semiótica das paixões. São Paulo: Ática, 1997.
- CASSIONI, Lucia. Para leitura de textos visuais. São Paulo: EDUC, 2011.
- COURTÉS, Joseph; GREIMAS, Algirdas Julien. Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2008.
- GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. O discurso religioso na literatura de cordel de Juazeiro do Norte. Crato: A Província, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Sobre o sentido II: Ensaio semiótico. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin Edusp, 2004.
- _____. Sobre o sentido III: Ensaio semiótico. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. 4. ed. São Paulo: Nankin Edusp, 2014.
- _____. Sobre o sentido: Ensaio semiótico. Tradução de Ana Cristina Cruz Cesar *et al.* Petrópolis: Vozes, 1975.
- KAFKA. Um médico rural. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOREIRA, Alexandra Robaina. Porta dos fundos: Análise semiótica de um projeto transmidiático. Cadernos de Letras da UFF, v. 27, n. 54, p. 109-128, 2014.
- ORTEGA, Claude. Elementos de semiótica tensiva. Ateliê editorial, 2013.
- RAMOS, Antônio. Semiótica do discurso e estudo sobre Greimas. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v. 6, n. 1, 2005.
- RIBEIRO, Ronald. Semiótica greimasiana. Routledge, 2012.
- ROMANETTI, Justine. Os atuantes, os atores e figuras. Semiótica narrativa e textual. São Paulo: Cultrix, 2012.
- TAVARES, Eric. Entre Comunicação e Semiótica, a interação. Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM, v. 4, n. 2, p. 206-217, 2015.
- VALADARES, Lúcia. Da Imperfeição: Marco nos estudos semióticos. Galáxia Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, v. 2, n. 4, 2011.



**Mobile Learning: o aplicativo
WhatsApp no ensino da língua inglesa
em turmas de 1º série do Ensino
Médio do Sétimo Colégio da Polícia
Militar do Amazonas 2019/2020**

Anselmo Luiz Aragão Guimarães

Mestre em Educação pela Universidade San Lorenzo –

UNISAL, PY. Professor da SEDUCAM e Coordenador Distrital da SEDUCAM

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.7

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar as principais potencialidades no uso do aplicativo *WhatsApp* no ensino de Língua Inglesa para os alunos da primeira série do Ensino Médio daquela escola. Os jovens em idade escolar são indivíduos pertencentes à chamada “Geração Z”, pessoas que têm a tecnologia como parte fundamental da sua vida em sociedade, esses jovens utilizam-se da tecnologia com maestria e realizam praticamente qualquer tarefa cotidiana com ajuda desse dispositivo. Dessa forma, é imprescindível compreender o funcionamento e contribuições das ferramentas tecnológicas no decorrer do processo ensino aprendizagem, analisando o ensino atual, ainda se utiliza de ferramentas pouco tecnológicas para aplicação do ensino direcionado a esses jovens, o que causa uma incompatibilidade, fazendo uso do chamado M-learning. A utilização do *WhatsApp* nas aulas de Língua Inglesa foi analisada como uma ferramenta com potencial para suprir essa demanda pedagógica.

Palavras-chave: aplicativo *WhatsApp*. ensino de língua inglesa. M-learning.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the main potentialities in the use of the *WhatsApp* application in teaching English to first grade high school students at that school. Young people of school age are individuals belonging to the so-called “Generation Z”, people who have technology as a fundamental part of their life in society, these young people use technology with mastery and perform practically any daily task with the help of this device. In this way, it is essential to understand the functioning and contributions of technological tools during the teaching-learning process, analyzing current teaching, still using low-tech tools to apply teaching aimed at these young people, which causes an incompatibility, making use of the called M-learning. The use of *WhatsApp* in English language classes was analyzed as a tool with the potential to meet this pedagogical demand.

Keywords: *WhatsApp* application. English Language Teaching. M-learning.

INTRODUÇÃO

O processo de globalização e o avanço tecnológico contribuíram significativamente no Ensino da Língua Inglesa, tornou-se imprescindível saber falar e compreender. Diante da revolução dos meios de comunicação ocorridos nas últimas décadas ocasionou uma busca massiva por aprendizado da Língua Inglesa, pois por se tratar da Língua Internacional mais utilizada, há a necessidade das pessoas obterem o mínimo de compreensão dessa língua para que possam usufruir das tecnologias que se atualizam em velocidade assustadora, além da comunicação global ser baseada atualmente nas redes sociais, ambientes que são dominados pela Língua Inglesa, isso somado às relações comerciais internacionais que cresceram de forma muito rápida nas últimas décadas, só aumentaram a busca por domínio na comunicação em Língua Inglesa.

Dessa forma, com base na observação em sala de aula, diante das dificuldades dos alunos na fala e compreensão da Língua inglesa, atuação do professor percebeu-se a existência de uma lacuna no que se refere a utilização de tecnologia em sala de aula com alunos que se

utilizam desses recursos para se comunicar e até mesmo como ferramentas de trabalho. Essa incompatibilidade faz com que a escola se torne pouco atrativa para essa geração de alunos, uma vez que a forma convencional de passar conhecimento é de fato diferente do que eles entendem como interessante e atraente, as técnicas tradicionais de ensinar, baseadas em ferramentas obsoletas perdem a concorrência para outras formas de aprendizagem, como vídeos em plataformas na internet, redes sociais, aplicativos e até games.

Aprender um segundo idioma na sociedade globalizada que vivemos é uma demanda que não deve ser ignorada. A relação entre países de diferentes idiomas é cada vez mais comum seja no contexto econômico, social ou cultural, essas relações acontecem de forma muito intensa desde o advento das redes sociais, nelas podemos interagir com diferentes culturas e conversar com pessoas de diferentes pontos do planeta. Hoje a busca pelo aprendizado de um segundo idioma é intensa, a prova para esse fato é a enorme oferta de cursos livres particulares de idiomas e cursos on-line que se propagam pela web ou pelos meios de comunicação.

Dentre os idiomas mais falados está a Língua Inglesa, há tempos o inglês deixou de ser o idioma dos países colonizados pela coroa Britânica para ser um idioma internacional. As placas que orientam os usuários do metrô de Seul na Coreia do Sul além do coreano trazem inscrições também em inglês, os rótulos nas embalagens de café produzido na Colômbia mostram instruções em Inglês os produtos eletrônicos produzidos na China mostram em seus “*displays*” opções em inglês além de seus “*handbooks*” serem em Inglês, as buscas que fazemos nos buscadores de internet se forem feitas em Inglês trazem uma quantidade muito maior de opções de sites, além desses exemplos se começarmos a buscar na memória encontraremos muitos outros que demonstram na prática a proporção mundial que a Língua Inglesa atingiu, não é absurdo dizermos que mesmo sem saber o idioma local, você pode tranquilamente viajar para a maioria dos lugares do mundo e conseguirá se comunicar utilizando o Inglês.

E conforme foi exposto, convém destacar que dados divulgados pelo *British Council* no documento chamado *The English Effect* publicado no ano de 2013, dão conta que 1,75 bilhões de pessoas espalhadas pelo mundo inteiro conseguem falar inglês a um nível suficiente para comunicação, esse número corresponde a um quarto da população mundial. Dessa forma, torna-se pertinente ressaltar a relevância em saber dominar a língua inglesa, o Inglês é a língua internacional dominante do século XXI, é falada em um nível de usuário por pelo menos 1.75 bilhões de pessoas – um quarto da população mundial. Como a linguagem das comunicações, ciência, tecnologia da informação, *business*, entretenimento e diplomacia. (BRITISH COUNCIL, 2013, p.5, Tradução nossa). A razão para tal difusão do idioma, ainda de acordo com o *British Council* (2013) é composta por dois pivôs, o Momentum e a Adaptabilidade.

Nos países subdesenvolvidos, nesse caso, o Brasil, O Ministério da Educação e Cultura no ano de 1998 lança um conjunto de parâmetros para padronizar o ensino de Línguas estrangeiras no país, mas diferente da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) que por se tratar de um conjunto de leis traz normas para o ensino, os PCNs falam diretamente ao professor, trazendo orientações e referências para guiar o processo ensino aprendizagem do componente curricular. O objetivo dos PCNs era modernizar o ensino, priorizando o pensamento crítico, envolvendo temas transversais e promover um ensino embasado na realidade do aluno, a construção de um ser crítico e ativo na sociedade era o produto desse documento. A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e

como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. (PCN)

A língua inglesa no contexto da base nacional curricular comum

De acordo com o texto da BNCC traz o objeto de ensino “Língua Inglesa” apresentado de forma diferente, o documento deixa de lado a visão anterior que tinha a língua Inglesa como uma língua estrangeira relacionada à países que têm essa língua como a língua materna, e passa a tratar a Língua Inglesa ensinada nas escolas como um objeto universalizado, uma ferramenta de comunicação universal, tratada pelo próprio documento como uma “Língua Franca”.

Em que pese a diferença entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contatos e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC, prioriza foco da função social e política do Inglês, e nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de Língua Franca. (BNCC, 2014, p. 273).

Dessa maneira, conforme a proposta, a língua Inglesa é desvinculada dos seus países de origem, e os estrangeiros naturais desses países, principalmente Estados Unidos e Inglaterra, deixam de ser o modelo a ser seguido, as habilidades da língua passam a ser contextualizada de forma universal, os modelos de fala devem ser variados com o objetivo de tornar o aluno o mais “internacional” possível e evitar que haja uma certa limitação cultural no que diz respeito ao ensino de Inglês, além disso há uma fuga da noção de pertencimento, a língua deixa de ser tratada como patrimônio de alguns territórios e passa a ser ensinada como um conteúdo universal. Esse norteamo vem também derrubar um mito que foi disseminado ao longo dos anos no ensino da língua Inglesa, a existência de um “Inglês Correto” ou “Inglês melhor” em relação às outras variações existentes, o Inglês ensinado aos alunos é o inglês Universal, um Inglês de comunicação, uma ferramenta de inclusão e aproximação do indivíduo à comunidade internacional.

Convém ressaltar que a BNCC é uma ferramenta fundamental e norteadora, para que o professor tenha embasamento para determinadas ações, possibilitando melhor o ensino e aprendizagem significativa.

Os métodos primórdios do ensino da Língua Inglesa

Os primeiros métodos utilizados para ensino da língua Inglesa, foram métodos que eram centrados no professor no Inglês “*teacher centered*”, o professor era o provedor de todo o conhecimento em sala de aula, até mesmo a leitura dos livros era feita guiada pelo professor, um ensino totalmente mecânico, onde o aluno era apenas um agente passivo, que precisava absorver o conteúdo que lhe era despejado. Assim, os métodos Clássico e Método de tradução e gramática são de acordo com Brown (2015), a ausência de qualquer teórico ou pesquisa que baseasse o ensino de língua inglesa, fez com que o ensino da língua inglesa fosse feito de acordo com os métodos já utilizados para o ensino das Línguas Clássicas* como o Latim e o Grego. Era um ensino repetitivo e massivo baseado em traduções e leituras infundáveis, segundo Brown (2015), o ensino de línguas estrangeiras em escolas era pensado para imprimir conhecimento intelectual através de “*mental gymnastics*” no Português ginástica mental. As aulas eram centradas no professor e consistiam em um foco na leitura atrelado a tradução e atenção às regras

e definições das palavras, memorização de regras gramaticais, vocabulário, tradução de textos e longos exercícios escritos a esse tipo de ensino chamamos de Método Clássico. As principais características desse método eram:

- Aulas eram ministradas na língua materna do aluno (L1)
- É dada muita atenção a lista de vocabulários isolados e regras gramaticais.
- O foco principal é dado a leitura, com análise gramatical relacionada.
- São demandados exercícios de tradução, geralmente da língua alvo para a língua materna (L1 para a L2).
- Pouca ou nenhuma importância é dada a oralidade ou compreensão auditiva.

Para Larsen-Freeman (2000) o objetivo principal do método Clássico e da tradução era fazer o aluno compreender os textos literários de forma literal, para isso a tradução exata se fazia necessária. [...] um importante objetivo para os alunos é ser capaz de traduzir cada idioma para outra. Se os alunos podem traduzir de uma linguagem para outra, eles são considerados aprendizes de idiomas de sucesso. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.15, tradução nossa). É no mínimo curioso que esse método totalmente mecânico e acompanhando os métodos analisados, podemos perceber que o ensino está em constante evolução, e que os métodos e ferramentas evoluem de acordo com as demandas da sociedade. Diversos fatores interferem na busca por mudanças nos métodos de ensino entre esses podemos citar: Fatores geopolíticos, fatores econômicos, fatores comportamentais.

Ensino da língua inglesa no segundo milênio e as novas ferramentas pedagógicas

Com o aumento do uso das ferramentas tecnológicas, muitos novos recursos pedagógicos, tais como dispositivos móveis e aplicativos de mídia social, surgiram dando nascimento a efeitos sociais e culturais de natureza multilíngue e multimodal. A grosso modo, entendemos que essas novas condições de conhecimento podem potencializar a migração de informações e ideologias (SPECTOR, 2015).

Portanto, confirma (SENEFONTE E TALAVERA, 2018) a maioria dos professores de inglês parte do princípio de que seus alunos precisam praticar o inglês fora da sala de aula, se quiserem ampliar sua competência sociolinguística, mas a “prática” pode consistir em muitos tipos diferentes de uso da língua inglesa. Hoje, a importância da tecnologia da informação para o uso e a aprendizagem da linguagem deve ser vista de uma forma mais ampla. Essa visão deve ajudar os estudantes a ter uma visão melhor da sociedade e da vida através de uma aprendizagem mais abrangente. Após essas discussões conceituais e teórico-metodológicas, a próxima seção diz respeito a uma revisão de literatura acerca do aplicativo *WhatsApp* no ensino-aprendizagem de LI. Diante dessa necessidade, percebe-se que a demanda por tecnologia em sala de aula aumentou de tal forma, que não há como um profissional de educação ignorar a necessidade de aplicar cada vez mais ferramentas tecnológicas que atendam a necessidade de seus alunos que, vale ressaltar, tem a tecnologia como algo rotineiro em sua vida, são indivíduos que tiveram a tecnologia presente em suas vidas desde o nascimento.

Nota-se que os alunos dessa geração criada entre computadores, tablets, videogames e smartphones, a qual alguns chamamos de “Geração Z” são alunos completamente diferentes dos alunos das gerações anteriores, segundo Prensky (2001), não são mais as mesmas pessoas para as quais o sistema de ensino foi desenvolvido.

Os alunos de hoje, não tem somente mudado integralmente em relação àqueles do passado, não mudaram simplesmente suas gírias, roupas, adornos corporais ou estilo como tinha acontecido entre gerações anteriores. Uma descontinuação grande aconteceu. (PRENSKY, 2001, p.1, grifo do autor, tradução nossa). Assim, Prensky (2001) completa que a forma de pensar e processar informação é fundamentalmente diferente das gerações anteriores, é como se o cérebro de nossos alunos tivesse mudado fisicamente e fosse diferente dos nossos, devido a quantidade de informação a que são expostos desde o início da vida. Ainda segundo Prensky (2001) o termo “Nativo digital” se encaixa perfeitamente a essa geração, e se compararmos com as gerações anteriores, essas seriam chamadas de “Imigrantes digitais”.

Os Imigrantes digitais aprendem no contexto atual mantendo um pé no seu “habitat”, ou seja, não prioriza a tecnologia, ele recorre à internet em busca de informação somente como segunda opção, tomam notas dos compromissos em bloco de notas ao invés da agenda eletrônica, ou ligam para alguém para confirmar se recebeu o e-mail enviado, coisas que para os Nativos digitais são naturais ao ponto de confiar totalmente na tecnologia para realizá-los. Agora, se transportarmos essa comparação para uma sala de aula, onde temos um professor nascido nos anos 80 ou 90 lecionando para alunos que nasceram pós-millênio, essas diferenças de comportamento e percepção serão ainda maiores, Prensky (2001), afirma que instrutores imigrantes digitais, que falam uma linguagem ultrapassada (aquela da era pré-digital), estão lutando para ensinar a população que fala uma linguagem completamente nova. Para alcançar alunos com característica tão peculiar é necessária uma adequação na atuação dos professores, visto que a maioria desses profissionais faz parte de uma geração que não tem a mesma familiaridade com a tecnologia que seus alunos.

É natural afirmar que esses alunos “nativos digitais” demandarão ferramentas digitais também em sua rotina escolar. Na prática, é muito mais efetivo, por um exemplo, solicitar uma explicação oral enviada via algum aplicativo de mensagens, ou um vídeo gravado com o próprio smartphone do que uma redação de duas laudas em papel almaço, e a probabilidade de realização e entrega da atividade no prazo será maior, tudo isso pelo maior domínio das ferramentas tecnológicas.

E-Learning: A dinamização do ensino

A utilização de dispositivos eletrônicos, em especial computadores, ganhou status de “indispensável” na educação nas últimas décadas, a demanda por um ensino dinâmico e natural, força as instituições a buscarem cada vez mais alternativas para oferecer a tecnologia integrada ao ensino. O *E-learning* veio completar uma lacuna existente entre o estilo de aprendizado do “novo aluno” o nativo digital e o estilo de ensino aplicado em nosso sistema educacional atual.

A popularização da WWW (sigla em Inglês para Rede Mundial de Computadores) trouxe junto o *E-learning* que possibilita o processo de ensino-aprendizagem aconteça em ambiente virtual e interativo, mesmo que esse ambiente não seja acessado de uma sala de aula. O “*E-learning*”, forma reduzida para “*Electronic Learning*”, utiliza-se de dispositivos eletrôni-

cos, que combinados com abordagens e métodos de ensino, favorecem tanto o ensino quanto o aprendizado de qualquer componente curricular, desde a educação básica, passando pelas universidades e principalmente na pedagogia corporativa e treinamento profissional.

A definição de *E-learning* pode ser resumida na afirmação de PIMENTEL E SANTOS (2002)26, é a forma de entregar conteúdo via todo tipo de mídia eletrônica, incluindo Internet, intranet, *extranets*, salas virtuais, fitas de áudio e vídeo, TV interativa, *chats*, e-mail, fóruns e CD-ROM, visando o treinamento baseado em computador e na *Web*. *E-Learning* é caracterizado pela velocidade, transformação tecnológica e suporte às interações humanas. O *E-learning* se popularizou e junto com ele a possibilidade de interação entre professor e aluno, também entre os próprios alunos no processo de ensino, mesmo que não estejam presentes fisicamente no mesmo ambiente, essa possibilidade na “ausência física” e “presença virtual” será tratada nesse trabalho ao falarmos de Ambientes de Aprendizagem em tópicos futuros.

O recrutamento de dispositivos eletrônicos apresenta uma série de vantagens e possibilidade para os profissionais docentes explorarem ao desenvolverem suas aulas, tarefas e que tradicionalmente demandam tempo e trabalho excessivo tanto dos alunos quanto dos professores, podendo ser potencializadas e dinamizadas com essas ferramentas tecnológicas, na qual podemos citar como exemplo aulas de Redação, que tradicionalmente os alunos criavam uma aversão, pelo fato de terem que escrever rascunhos de forma exaustiva e ao final ainda precisavam revisar a ortografia, gramática antes de produzirem um modelo final.

Diante dessas mudanças significativas, é pertinente ressaltar a respeito da personalização do ensino, pois é um fator que se potencializaria com a aplicação da tecnologia, pois o professor teria muito mais opções de material disponível para inclusão nas suas aulas, visto que a “*world wide web*” ou rede mundial de computadores, em inglês, possui uma quantidade inestimável de conteúdo compartilhado por usuários de todas as partes do mundo.

De acordo com Lévy (1991):

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, as próprias inteligências dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram. Na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em joga a transformação do mundo humano por ele mesmo. A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social, e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo. Ora, somos forçados a constatar o distanciamento alucinante entre a natureza dos problemas colocados à coletividade humana pela situação mundial da evolução técnica e o estado do debate “coletivo” sobre o assunto, ou antes do debate mediático.

Assim, podemos analisar que o uso desses recursos tecnológicos é indispensável no ensino aprendizagem, principalmente nas aulas de língua inglesa, já mencionado anteriormente, os alunos podem explorar a partir do uso do celular e internet diversos App e plataformas online que favorecem a aprendizagem.

Reiterando, o *E-learning* se popularizou e junto com ele a possibilidade de interação entre professor e aluno, também entre os próprios alunos no processo de ensino, mesmo que

não estejam presentes fisicamente no mesmo ambiente, essa possibilidade na “ausência física” e “presença virtual” será tratada nesse trabalho ao falarmos de Ambientes de Aprendizagem em tópicos futuros. De fato, essa interação professor e aluno é positiva quando ambos conseguem se comunicar mesmo à distância e alcançar objetivos, nesse caso, o aluno entende a importância do uso das tecnologias e assimilação dos conteúdos.

Durante a Pandemia COVID 19, notou-se a relevância do uso de diversos recursos tecnológicos no ensino a distância, virtual. Essa “ausência física” e “presença virtual”, construíram ambientes de Aprendizagem em tópicos futuros.

Assim, o recrutamento de dispositivos eletrônicos apresenta uma série de vantagens e possibilidade para os profissionais docentes explorarem ao desenvolverem suas aulas, tarefas e que tradicionalmente demandam tempo e trabalho excessivo tanto dos alunos quanto dos professores, podendo ser potencializadas e dinamizadas com essas ferramentas tecnológicas, na qual podemos citar como exemplo aulas de Redação, que tradicionalmente os alunos criavam uma aversão, pelo fato de terem que escrever rascunhos de forma exaustiva e ao final ainda precisavam revisar a ortografia, gramática antes de produzirem um modelo final para ser apresentado ao professor seguindo as normas de pontuação, margem e formatação.

No entanto, com a implantação do *E-learning*, esses mesmos alunos economizam o tempo dos rascunhos ao realizarem a redação em um computador, onde podem escrever e apagar quantas vezes quiserem, além de contarem com ferramentas que facilitam a escrita, como autocorreção ortográfica, dicionários on-line, e sites de busca, onde podem consultar qualquer informação que tenham dúvida ou precisem de referência, sem contar ainda com a auto formatação da página, cabendo ao aluno apenas enviar ao professor via e-mail ou até mesmo, imprimir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Estadual Eliana de Freitas Moraes, também chamada de CMPMVII (Sétimo Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas), esse segundo nome é dado pelo fato da escola ter sua administração delegada à Polícia Militar do Estado do Amazonas, o que a torna diferenciada no que diz respeito a tomadas de decisões administrativas e pedagógicas, foi o Ambiente escolhido para a aplicação do estudo.

É pertinente enfatizar que um dos ramos que ganharam destaque é o da educação voltado para a formação profissional e também acadêmica são sem dúvidas dois dos ramos que mais foram beneficiados pelo surgimento do *e-learning*. Hoje um cidadão que trabalha durante o dia em uma rotina exaustiva de oito ou mais horas diárias, pode de forma plena cursar ensino superior em uma infinidade de áreas do conhecimento no conforto de sua casa após o seu expediente, ou cursar uma formação profissional técnica da mesma forma. Isso não era possível há uma década, na época, um cidadão nessa situação descrita acima, precisaria se dirigir até o campus físico de uma universidade ou centro de ensino técnico para estudar.

Dessa forma, convém ressaltar que tal revolução na forma de ensino causada *E-learning*, só é possível pelo avanço das ferramentas tecnológicas e também da popularização da internet, assim como o desenvolvimento de plataformas educacionais que possibilitam que o docente desempenhe as mesmas funções exercidas em sala de aula, aí incluídas aulas expositivas

utilizando recursos de ponta, utilização de multimídias nas aulas, ludicidade, total interatividade do professor com os alunos e dos alunos entre si.

Como forma de validação da observação, foram realizadas duas avaliações de aprendizado periódicas, uma avaliação ao final do primeiro bimestre após a aplicação de quatro aulas no ambiente virtual proposto, e outra avaliação ao final do segundo bimestre, após as últimas quatro aulas no ambiente virtual proposto. Essas avaliações foram aplicadas não somente à turma observada, mas também ao Grupo B, que é o grupo controle.

Os resultados das avaliações em cada turma foram comparados e os dados estatísticos tabulados e apresentados em gráficos, o objetivo do levantamento desses dados quantitativos é avaliar “como” e “se” a utilização do WhatsApp como ambiente virtual demonstrou algum efeito positivo no grupo exposto à variável e comprovar esse resultado positivo comparando com os resultados do grupo controle, que não recebeu aulas através desse ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. Shanghai: OxfordUniversity Press, 2000.

PIMENTEL, C. da C.; SANTOS, N. E-learning: Novos Rumos em Educação e Treinamento. UERJ-Depto de Informática e Ciência da Computação. Rio de Janeiro. 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, in On the Horizon (MCB UniversityPress, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Pierre, Lévy. AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. L'Idéographie dynamique, La Découverte, Paris, 1991. (Tradução Carlos Irineu da Costa)

SPECTOR, Jonathan Michael. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. London: Routledge; 2015.

Senefonte, Fabio. R e Talavera, Marjorie.N.G. O WhatsApp como ferramenta no ensino aprendizagem de língua inglesa. Londrina, v.181sup, p. 241 - 264 Dossiê Temático/ 2018.



**Círculos de leitura no ensino da
habilidade de leitura em aulas de
língua inglesa em turmas de terceira
série do ensino médio de o Sétimo
Colégio Militar da Polícia Militar-AM
2020/2021**

Gisele Ferreira Guimarães

Mestra em Educação pela Universidade San Lorenzo – UNISAL, PY; 2021. Professora de Língua Inglesa (SEDUCAM) ensino médio.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.8

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o potencial da técnica Círculos de Leitura e sua contribuição no ensino da habilidade de Leitura em aulas de Língua Inglesa. Os objetivos específicos visam analisar e identificar de que forma a técnica pode contribuir no ensino da habilidade de Leitura, como os professores utilizariam a técnica, e expor as diferentes formas de como utilização da técnica Círculos de Leitura contribui para o ensino da habilidade de Leitura nas turmas onde foi aplicada. O objetivo desta técnica é que o aluno possa interagir com a leitura de forma mais prazerosa, podendo compartilhar suas informações com os colegas, saber articular sobre seu ponto de vista, a fim de estimular a motivação dos alunos, e promover uma discussão produtiva sobre o texto lido, e de forma lúdica. Foram utilizados nesta pesquisa instrumentos para a concretização dos objetivos traçados no projeto de pesquisa, embasados na bibliografia acerca da Metodologia Científica disponível. Dados qualitativos foram coletados no decorrer da Pesquisa-Ação, com a Observação Participante ao final Entrevista a Grupo Focal. A técnica de amostragem definida foi de amostragem não probabilística, selecionadas pelo critério de intencionalidade. Diante dessas questões, os alunos da atualidade têm a necessidade de uma abordagem mais dinâmica, de atividades que movimentem a turma, e os faça sentir motivados a participarem, e não atividades cansativas e entediantes de compreensão textual.

Palavras-chave: técnica círculos de leitura. ensino. língua inglesa. leitura.

ABSTRACT

This study aims to analyze the potential of the Reading Circles technique and its contribution in the teaching of reading skills in English language classes. The specific objectives aim to analyze and identify how the technique can contribute to the teaching of reading skills, how teachers would use the technique, and expose the different ways in which the use of the Reading Circles technique contributes to the teaching of reading skills in the classes where it was applied. The objective of this technique is that the student can interact with reading in a more pleasurable way, being able to share their information with colleagues, know how to articulate their point of view, in order to stimulate the motivation of the. Instruments were used in this research to achieve the objectives outlined in the research project, based on the bibliography about the available Scientific Methodology. Qualitative data were collected during the Action Research, with Participant Observation at the end of the Focus Group Interview. students, and promote a productive discussion about the text read, and in a playful way. The sampling technique defined was non-probabilistic sampling, selected by the intentionality criterion. Faced with these issues, today's students need a more dynamic approach, activities that move the class, and make them feel motivated to participate, and not tiring and boring activities of textual comprehension.

Keywords: reading circles technique. teaching. english language. reading.

INTRODUÇÃO

O currículo das escolas públicas do Brasil inclui com obrigatoriedade na Educação Básica o ensino de uma língua estrangeira, e a grande maioria das escolas opta pelo ensino da Língua Inglesa, mas nem sempre foi assim, houve um período na nossa história onde eram prio-

rizadas línguas clássicas.

Segundo Brown (2015):

Por séculos houve pouca, para não dizer nenhuma, fundamentação teórica de aprendizado de linguagens que pudesse servir de base para uma metodologia de ensino, o aprendizado de linguagens nas escolas era sinônimo de aprender o latim ou grego. (BROWN, 2015, p.17)

Durante uma pesquisa bibliográfica, foi possível analisar e fazer uma linha do tempo dessa evolução, assim como das principais técnicas e métodos no ensino de Língua Estrangeira no decorrer da história.

No entanto, é relevante abordar que na atualidade ainda existe um ensino de Leitura ainda de forma tradicional, no componente curricular de Língua Inglesa, como pontua a Proposta Curricular do Ensino Médio (2012), algumas das habilidades linguísticas do ensino de Língua Inglesa encontram-se prejudicadas pela carga horária. Reduzida, o número excessivo de estudantes em sala e outras dificuldades no próprio sistema educacional. Tais dificuldades acabam gerando desinteresse por parte de alguns alunos, que somado às dificuldades ao idioma, exercícios cansativos de compreensão textual, despertou na professora pesquisadora a necessidade da busca de novas estratégias.

A Educação Básica brasileira no ensino de Língua Inglesa é pautada sob as quatro habilidades da Língua Inglesa: fala audição, escrita e leitura, porém no contexto atual, conforme citado anteriormente, a Proposta Curricular do Ensino Médio (2012), afirma que algumas habilidades se encontram prejudicadas por diversos fatores. É tal contexto que gera uma abordagem de língua estrangeira baseada quase que totalmente em estrutura gramatical, leitura e compreensão geral ou específica de textos.

Nas séries finais, o chamado Ensino Médio, é o período onde ocorre a preparação do aluno para prestar provas que possibilitarão seu ingresso em faculdades, como por exemplo, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Ingresso Seriado (SIS), a fim de conquistar uma vaga na universidade pública. Sabe-se que nestes exames a leitura é fundamental, pois são exames compostos por textos, enunciados extensos e interpretativos, por isso o ensino das técnicas para uma boa compreensão textual é primordial nas turmas de ensino médio.

No ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira nas escolas são utilizadas as técnicas do inglês instrumental para auxiliar na compreensão textual. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas de leitura em inglês promovem o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual. O ensino da leitura no componente curricular de Língua Inglesa, de acordo com a Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado a habilidade da leitura tem uma importância indiscutível em qualquer contexto, seja no ambiente escolar, ou no ambiente profissional, por essa razão o seu ensino de forma eficiente faz a diferença do Amazonas (2012) tem como objetivo promover ao aluno o reconhecimento dos diferentes gêneros literários, assim como se aprofundar no conteúdo daquele texto, a fim de extrair as informações necessárias, promover um letramento crítico, leitura e compreensão geral e específica de textos. A Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2012) sugere ainda que os textos sejam significativos e condizentes com a realidade do educando, de modo que o mesmo relacione os textos com o seu contexto.

O ensino da habilidade de leitura nas aulas de língua inglesa no ensino médio

A língua inglesa é dominante em diversas áreas, é a língua do comércio exterior, do entretenimento, e segundo Penna (2012) é a língua que é usada no mundo inteiro por mais pessoas do que qualquer outra língua. É muito forte a presença do inglês ao nosso redor, e no mundo globalizado as pessoas têm acesso cada vez mais às informações e ao conhecimento, e na maioria dos casos esse contato se dá através da língua inglesa, pois ao realizar uma busca na internet se a pesquisa for feita em inglês o resultado é maior e mais completo. Notamos a presença da Língua Inglesa em propagandas, anúncios, cardápios, manuais de instrução, aparelhos eletrônicos, então devido a essas necessidades o contato com a Língua Inglesa tornou-se diário.

A leitura está presente em nosso cotidiano, ao passarmos pelas ruas da cidade lemos textos em outdoors, fachadas de lojas, anúncios, panfletos, capas de revistas. No colégio ou no ambiente de trabalho lemos livros, textos acadêmicos, e até mesmo em casa a leitura pode ser um *hobby*, ou precisamos dela para compreender como utilizar um medicamento, fazemos o uso da leitura para saber a dosagem correta.

No processo de aprendizagem de um idioma, a leitura é uma habilidade que traz muitas vantagens. Segundo Fernandes (2008), ler textos em língua estrangeira é um eficiente meio de expandir conhecimento vocabular e internalizar a maneira muito própria com que cada idioma se estrutura. Ainda de acordo com a autora, o aluno de língua estrangeira que adquire o hábito da leitura na língua alvo tem muito mais chances de estar exposto à língua fora da sala de aula, aumentando consideravelmente suas chances de sucesso quanto ao aprendizado do idioma.

As profissões consideradas recentes, relacionadas à tecnologia, praticamente tem toda sua fundamentação científica em língua inglesa. Sem contar a quantidade de informações que podemos obter com buscas em inglês na internet. Na Educação Básica brasileira o ensino de inglês é pautado sob as quatro habilidades da língua inglesa: fala audição, escrita e leitura. A carga horária da língua inglesa tem em média 80 horas anual, o que equivale a 2 horas semanais em cada turma, esse tempo torna-se insuficiente tendo em vista a quantidade de habilidades a serem trabalhadas, e pouco tempo para ser se explorar a habilidade da leitura, pois promover a leitura em um idioma diferente do seu, demanda tempo e é um processo minucioso que requer extensa atenção. De acordo com Potter (2012) é necessário que o professor ajude os alunos a para compreender um texto não é necessário traduzir cada palavra.

No ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira nas escolas são utilizadas as técnicas do inglês instrumental para auxiliar na compreensão textual. De acordo com a BNCC, as práticas de leitura em inglês promovem o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

Técnicas para o ensino de leitura em língua estrangeira

A BNCC propõe que haja práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em, pois estas práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

Segundo Nunan (2003) a leitura estratégica é definida como a habilidade do leitor usar uma ampla variedade de estratégias de leitura para cumprir um propósito para a leitura e bons leitores sabem o que fazer ao se deparar com dificuldades. As dicas tipográficas são elementos visuais que nos auxiliam na compreensão do texto, afinal não são apenas as palavras desse texto que carregam o conteúdo. Muitos textos trazem as dicas tipográficas, que são tabelas, imagens, fontes de letras, palavras em negrito, itálico, cores, números, e até o formato do texto. São informações também contidas no texto. Essas dicas chamam a atenção a fim de ressaltar o que há de mais importante no texto, pois isso analisar as dicas tipográficas é uma boa estratégia de leitura.

Para Spratt (2005), se nós lermos um texto apenas para encontrar uma peça específica de informação, nós fazemos uso de uma *subskill* (uma habilidade que faz parte de uma habilidade principal), chamada *Reading for Specific Information* (leitura em busca de informação específica), ou *Scanning*.

Além disso, é pertinente ressaltar que segundo afirma Morosov (2008), o processo de ensino-aprendizagem se fundamenta na capacidade do aprendiz em fazer associações, deduções a partir de situações expostas a ele, assim a língua materna nunca deve ser usada em sala de aula. A transmissão acontece através de gestos, objetos, desenhos, mímicas que são utilizadas para facilitar neste processo e o aluno associe diretamente ao significado, jamais recorrendo à tradução, pois o aluno deve pensar em língua estrangeira. Dessa forma, nota-se que o aluno consegue assimilar os conteúdos que são ministrados em sala de aula, tornando-se significativa a aprendizagem na referida disciplina.

A gramática é apresentada, porém nunca explicitamente, e pela primeira vez percebe-se que há a integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de línguas. De acordo com Morosov (2008), ainda hoje há escolas de idiomas e materiais didáticos sendo produzidos seguindo pressupostos teóricos do Método Direto, e ainda há profissionais que acreditam que as aulas devem ser conduzidas inteiramente em língua estrangeira e que o foco nas quatro habilidades deve acontecer.

A escola desempenha um papel fundamental nesse processo de criar oportunidades para que os discentes tenham interesse pela leitura, dessa forma, objetivo educacional da escola era apenas oportunizar o gosto pela literatura e cultura do povo falante de língua estrangeira.

O uso da língua estrangeira em sala se dá pelas atividades de tradução, pois a comunicação oral não é o objeto de ensino, sendo a leitura e a escrita as únicas habilidades envolvidas no processo. Aos alunos é ensinado regras gramaticais, listas de vocabulário, com o objetivo que o aluno seja capaz de ler a literatura escrita da cultura da língua estrangeira, sendo este considerado um objetivo nobre e um bom exercício para o desenvolvimento mental.

Assim, muitas escolas gostavam de trabalhar com o método direto, ressaltando que essa técnica é pertinente, porém os norte-americanos passaram a ter dificuldades em encontrar professores nativos, já que o uso da língua materna em sala de aula não era permitido.

Segundo Morosov (2008, p. 28),

Outra crença que percebemos ter surgido com o método direto é a compreensão de que um falante nativo de língua estrangeira é necessariamente um melhor professor do que aquele formado em um curso de licenciatura, mas que não seja falante nativo ou não tenha uma experiência de vida em países de outra língua. (MOROSOV, 2008, p. 28)

Para Brown (2015), a premissa básica do método direto era que o aprendizado da língua estrangeira deveria ser como da língua materna, com interações, uso espontâneo da língua, sem traduções entre a primeira e segunda língua, e pouca ou nenhuma análise de regras gramaticais. Seguindo o fundamento de que o aprendizado de uma língua estrangeira imitava a trajetória de uma criança ao aprender sua língua materna, surgiu-se a ideia do uso intenso da língua estrangeira em sala de aula com a criação de um ambiente monolíngüístico como tentativa de imitar uma situação de imersão, com exposição total à língua alvo, acreditando-se que traria resultados melhores ao que vinha tendo com o método anterior, onde o aluno tinha um papel passivo, neste novo método o aluno passa a interagir com o professor passo a passo durante a aula.

Outro método de suma importância nesse processo de aprendizagem é o método audio-lingual, assim como o método Direto, também tem uma abordagem baseada na comunicação oral. Com o início da Segunda Guerra Mundial, o conceito de que o uso da linguagem oral não era necessário começou a mudar.

Morosov (2008) afirma que os Estados Unidos precisaram que seus soldados falassem rapidamente a língua de seus aliados e seus inimigos. Então eles foram expostos a cursos intensivos de língua estrangeira, com foco na habilidade oral. Uma marca desse método era a quantidade intensa de atividades orais, com foco na pronúncia e na conversação, fazendo o uso de drills, que são exercícios orais que tem como objetivo exercitar e fixar usos da língua.

Além disso, vale ressaltar a importância do currículo, o que induz cada componente curricular a ser ajustado para que a competência seja atingida. As competências foram determinadas para a construção de um indivíduo mais autônomo, um aluno protagonista do seu aprendizado, além de guiá-lo para a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade, com saberes contextualizado.

O ensino ganha uma função prática, capacita o aluno para a vida, o apresenta a conhecimentos em forma de cadeia, com conexões entre os diferentes currículos.

Os círculos de literatura

Essa técnica permite realizar trabalhos com grupos de debates pós-leitura e sugere que cada aluno observe um aspecto diferente da mesma leitura e demonstre seus achados e percepções em debates com os demais alunos, surge como uma opção enriquecedora para as aulas de leitura no Ensino Básico.

Moen (2004) define a Literature Circles (Círculos de Literatura):

Como um grupo de três a cinco alunos que se reuniram para discutir o livro eles estão lendo ou acabaram de ler. Cada aluno tem uma ficha que descreve a sua função na discussão, essa ficha ele precisa ser preenchido com antecedência à discussão, e cada aluno usa a sua ficha como uma fonte para a discussão do grupo. Dentro de um grupo há diferentes funções, e os alunos a cada sessão de discussão trocam de função, dependendo da duração da leitura e o nível de desenvolvimento como leitor dos alunos envolvidos.

Dentro de um grupo há diferentes funções, e os alunos a cada sessão de discussão trocam de função, dependendo da duração da leitura e o nível de desenvolvimento como leitor dos alunos envolvidos. Essa formatação permite que os alunos interajam de forma mais livre, e deem a sua percepção sobre as obras com mais autonomia, a distribuição dos papéis faz com que o aluno seja colocado em situações alheias à sua zona de conforto, por exemplo, em uma

leitura normal uma ilustração, mesmo que seja chamativa, colorida e bonita, muitas vezes não recebe a atenção devida, mas se o aluno receber a ficha como função ilustrador (ilustrador), esse aluno precisará ler o texto com um foco especial às ilustrações, pois deverá anotar os detalhes, relacioná-las com o texto de forma detalhada, uma vez que ele precisará explicar essa relação para os demais colegas do grupo que terão outras funções naquele momento, ou seja, estarão com foco em outra tarefa.

No entanto, são inúmeros os desafios enfrentados no ensino público, conforme aponta British Council (2015, p.15):

Segundo os professores de inglês, os recursos didáticos têm uma relevância maior no ensino de sua disciplina do que em outras matérias. Na opinião desses docentes, o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua. Por isso, os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores.

Assim, percebe-se que no ensino público além desses desafios encontrados, o uso de recursos tecnológicos promoveria a realização dessas atividades lúdicas e motivariam os discentes a melhor compreensão da referida língua estrangeira.

Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a utilização de uma língua estrangeira requer do usuário a habilidade de compreensão teórica do que é linguagem, isto é, ele precisa saber usar a língua e compreender como usá-la para construir significados no mundo. A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão e a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. Ainda segundo o autor, as escolas públicas sofrem com o excesso de alunos em sala de aula, o que traz dificuldades para o trabalho do professor, diferentemente de cursos de inglês, onde o número é de no máximo 15 alunos por sala, o que torna mais fácil trabalhar conteúdos interativos

A Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas (2012) sugere ainda que os textos sejam significativos e condizentes com a realidade do educando, de modo que o mesmo relacione os textos com o seu contexto.

A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula como salas superlotadas, carga horária reduzida, material didático insuficiente, o ensino das quatro habilidades pode ser inviabilizado, dessa forma, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Método áudio lingual

De acordo com Larsen-Freeman (2000), o método áudio lingual, assim como o método Direto, também tem uma abordagem baseada na comunicação oral. Com o início da Segunda Guerra Mundial, o conceito de que o uso da linguagem oral não era necessário começou a mudar. Na concepção de Morosov (2008, p. 38):

Os Estados Unidos precisaram que seus soldados falassem rapidamente a língua de seus aliados e seus inimigos. Então eles foram expostos a cursos intensivos de língua estrangeira, com foco na habilidade oral. Uma marca desse método era a quantidade intensa de atividades orais, com foco na pronúncia e na conversação, fazendo o uso de drills, que são exercícios orais que tem como objetivo exercitar e fixar usos da língua. Repetição em coral é um método bem comum de drill.

Os métodos mencionados pelo autor anteriormente impactaram positivamente e contribuíram para que inúmeras escolas de língua estrangeiras se expandissem pelo mundo inteiro. Segundo Morosov (2008, p. 30) “o sucesso do método foi tão grandioso que logo escolas de idiomas e outras instituições de ensino adotaram a metodologia”. Foi nessa época que várias escolas de língua estrangeira, principalmente de língua inglesa, expandiram-se por todo o mundo. Acredita-se que esse tenha sido um dos métodos de ensino de língua estrangeira que mais tenha provocado reações no mercado. Ele traz uma forte base teórica tanto da linguística quanto da psicologia.

Método silencioso de Gattegno

No método silencioso os aprendizes de língua estrangeira passam a ser vistos como parte responsável pelo seu próprio aprendizado, então precisam estar engajados no processo ensino-aprendizagem. Segundo Larsen-Freeman (2000), Gattegno acreditava que o ato de ensinar significa servir ao processo de aprendizado, ao invés de dominá-lo.

Então ele olhou para o ensino de idiomas na perspectiva de aluno estudando da maneira como bebês e jovens, e as crianças aprendem. Ele concluiu que aprender é um processo que iniciamos por nós mesmos, mobilizando nossos recursos internos, nossa percepção, consciência, cognição, imaginação, intuição, criatividade, etc. De acordo com Morosov (2008) neste método espera-se que os alunos sejam capazes de usar a língua estrangeira para expressar suas ideias, suas emoções, percepções e sentimentos, mas para que isso ocorra é necessário que eles desenvolvam certa independência do professor para então desenvolverem seus próprios critérios de correção.

Conforme menciona anteriormente o autor, nota-se que as técnicas e métodos de leitura são indispensáveis no processo ensino aprendizagem da referida Língua estrangeira. A BNCC (2017) afirma ainda que do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializada a dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna. Para Fernandes (2008) essa pré-leitura é o momento de preparar os alunos para a leitura do texto, e esse momento é muito importante para que o aluno construa hipóteses, com base em seu conhecimento prévio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudo e aplicação da técnica Círculos de Leitura chegou-se à conclusão que a técnica em questão é uma aliada no ensino da habilidade Leitura nas aulas de Língua Inglesa. Dessa maneira, constatou-se que a técnica contribui no ensino da habilidade de leitura, dependendo do contexto o qual é utilizada pelos professores em sala de aula, cabe ressaltar que o docente assume um papel fundamental nesse processo, exige compromisso e motivação, com objetivo

de despertar no educando o interesse. Além disso, nota-se que ela também contribuiu para o desenvolvimento do senso crítico, os alunos. As profissões consideradas recentes, relacionadas à tecnologia, praticamente tem toda sua fundamentação científica em língua inglesa. Sem contar a quantidade de informações que podemos obter com buscas em inglês na internet.

Na Educação Básica brasileira o ensino de inglês é pautado sob as quatro habilidades da língua inglesa: fala, audição, escrita e leitura. A carga horária da língua inglesa tem em média 80 horas anuais, o que equivale a 2 horas semanais em cada turma, esse tempo torna-se insuficiente tendo em vista a quantidade de habilidades a serem trabalhadas, e pouco tempo para ser se explorar a habilidade da leitura, pois promover a leitura em um idioma diferente do seu, demanda tempo e é um processo minucioso que requer extensa atenção. No contexto atual os professores se deparam com inúmeras barreiras no processo do ensino da leitura, turmas numerosas, que se potencializa na leitura em língua estrangeira e ausência de dicionários suficientes, para servir de apoio aos alunos.

A habilidade de leitura é sem dúvida uma das mais importantes, especialmente se os alunos precisam ler materiais em inglês para seus cursos de especializações, onde o foco não é a fala, e sim a compreensão textual. A leitura é uma habilidade receptiva, assim como listening (compreensão auditiva), ou seja, envolve estar apto a entender um idioma ao ler ou ouvir.

De acordo com Spratt (2005), a leitura envolve responder ao texto, em vez de produzi-lo. Ler envolve dar sentido ao texto, e para isso precisamos entender a linguagem do texto. Para a autora, também é preciso conectar a mensagem do texto ao nosso conhecimento de mundo.

Quando realizamos uma leitura, não necessariamente lemos tudo em um texto, para Spratt (2005), depende do por que estamos lendo, e como estamos lendo, um exemplo disso é quando fazemos buscas em um site de vendas à procura de preços, estamos em busca somente dessa informação, o preço do produto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998, p.19.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 10 dez. 2019.

BROWN, H. D; LEE, H. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 4 th edition. Pearson Education, 2015.

FERNANDES, A.C.; PAULA, A.B. Compreensão e Produção de Textos em Língua Materna e Língua Estrangeira, 2008. Curitiba. Ed. IBPEX.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. 2000.

MOEN, C. B. *Literature Circle Role Sheets*. Teaching & Learning. Company a Lorenzcompany P. O. Box 802 Dayton, OH 45401-0802. 1998, 2004.

MOROSOV, I. *A didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Línguas Estrangeiras* / Ivete Morosov, Juliana Zeggio Martinez – Curitiba: Ibpex, 2008.

NUNAN, D. *Practical English Language Teaching*. International Edition. New York. 2003.58 SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge. 2005.

PENNA, Luciana. *Leitura em Língua Inglesa*. Ed. IESDE Brasil S.A. 2012.

POTTER, L. *Guia para o ensino de Língua Estrangeira: Orientações sobre a arte de ensinar idiomas*. Ed. Disal. Barueri, SP. 2012.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge. 2005.



A importância da leitura literária e seu impacto na prática dos professores

The importance of literary reading and its impact on early education

Patrícia dos Santos Consoni

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.9

RESUMO

Neste estudo apresentamos algumas reflexões relacionadas à importância da leitura literária nos professores, e como ela influencia suas práticas escolares. Para isso, começaremos por visualizar quais são as instâncias de formação de professores que enfatizam as práticas de leitura e escrita e, especificamente, a leitura literária. Do mesmo modo, abordaremos alguns estudos de pesquisa bibliográfica que fornecem elementos sobre as formas de leitura dos professores e como elas afetam sua prática. Neste trabalho procuraremos pensar, analisar e refletir, com base no suporte de pesquisas realizadas, a importância da leitura e literatura para os professores e como ela impacta diretamente suas práticas de literatura em sala de aula. Como metodologia para a escrita deste trabalho, utilizamos uma revisão bibliográfica com a contribuição de estudiosos especializados no tema.

Palavras-chave: leitura literária. leitura literária. literatura. formação de professores.

ABSTRACT

In this study we present some reflections related to the importance of literary reading for teachers, and how it influences their school practices. For this, we will start by visualizing which instances of teacher training emphasize reading and writing practices and, specifically, literary reading. In the same way, we will approach some bibliographical research studies that provide elements about the teachers' ways of reading and how they affect their practice. As a methodology for writing this work, we used a bibliographic review with the contribution of scholars specialized in the subject.

Keywords: literary reading. literary reading. literature. teacher training.

INTRODUÇÃO

A presença da literatura para crianças no percurso educativo da educação inicial e do ensino básico é fundamental, uma vez que os textos literários possibilitam a possibilidade de mobilizar, emocionar, despertar a criatividade e promover a criação de um sentido estético e crítico em cada aluno. Ao se aventurar pela ficção, que comunica emoções e sensações, a criança estará ampliando sua visão sobre a realidade e o mundo.

São muitos os benefícios que uma história gera para todos, independentemente da idade. Dessa forma, para Foucambert (2016), uma história pode curar, acalmar, aumentar a autoestima, despertar o autoconhecimento pela identificação com os personagens ou situações que nos fazem enxergar a nossa própria vida. As histórias transmitem conhecimentos, informações e conceitos culturais que ajudam a compreender o mundo porque estimulam processos superiores que ajudam o aluno a pensar de maneiras diferentes. Da mesma forma, estimula a imaginação e a fantasia; aumenta a fluência da linguagem que permite expressar o que se pensa e sente formando critérios próprios.

Portanto, a leitura de histórias proporciona ao aluno um espaço de aprendizado e reflexão que favorece o desenvolvimento integral.

A leitura de histórias, por exemplo, permite desenvolver na criança a escuta atenta e consequentemente a capacidade de identificar que as histórias contadas constituem um uso especial da linguagem e que a cultura utiliza um suporte específico para isso: o livro. Além disso, se inicia o reconhecimento das narrativas como práticas sociais que possibilitam a criação de mundos onde tudo é possível a partir da palavra falada e escrita. Também se inicia no conhecimento das características formais da história, como o esquema narrativo e a identificação dos personagens e suas características, bem como a ampliação da experiência (AGUIAR; BORDINI, 2013).

Nesse sentido, a escola representa “a ocasião” para as crianças se encontrarem com as leituras, os livros, a intervenção de ensino; ocasião – espaço e tempo – para se tornarem leitores completos e poderosos, acrescenta Foucambert (2016).

E é por isso que o professor, enquanto mediador entre os livros e a criança, entre as leituras e o mundo, deve possuir conhecimentos e competências que lhe permitam ler e selecionar produções literárias com base em critérios bem fundamentados. Ou, nas palavras de Colomer (2013), não é importante apenas dar livros às crianças. O importante é que elas aprendam algo importante para a leitura. Não há leituras fora das comunidades a que pertencem, são as comunidades que nos permitem ser leitores.

Se os professores leem para saber, para dar aula, para planejar, para fazer relatórios, etc., estarão lendo para obter conhecimentos diversos. Mas há outro tipo de leitura, a leitura literária, aquela que se lê por prazer. A literatura é um fato artístico e cultural, pelo que a leitura de textos literários não persegue fins meramente informativos, mas, sobretudo, fins estéticos. O professor deve ser capaz de reconhecer sua especificidade, além de diferenciar e perceber as características dos textos literários, a fim de realizar uma adequada iniciação literária nas crianças, uma vez que a competência literária está intimamente ligada à leitura, de modo que a leitura é a atividade básica para a construção da competência literária (AGUIAR; BORDINI, 2013).

Ensinar é, assim, uma atividade em que a leitura se torna permanente. Não é possível conceber a prática docente sem prática de leitura – mesmo que o substantivo soe repetido – e se isso acontecer, a primeira coisa a se perguntar é quem pode ensinar sem ler? O professor precisa ler para si e para atuar como professor, pois como afirma Colomer (2013), ler e compreender, analisar, confrontar, questionar, concordar com as ideias de diferentes autores, mas também desfrutar, aventurar-se por caminhos desconhecidos, descobrir outras realidades, para enfrentar-se consigo mesmo através dos outros.

Para ser mediador cultural, o professor precisa olhar o mundo a partir da diversidade, precisa saber além da aula para dar, porque o professor transmite cultura. Será necessário, então, que o profissional da educação tenha uma bagagem de textos literários lidos, que lhe permita ser crítico e reflexivo, realizar seu trabalho contextualizado, selecionar textos de acordo com suas finalidades, construir estratégias, escolher recursos e, assim, habilmente desenvolver suas práticas em sala de aula. Uma vez que, entendemos, os parâmetros de qualidade e variedade dos textos selecionados contribuirão diretamente para a formação de futuros leitores.

O fato de se falar em leitura literária nos remete imediatamente à presença de uma biblioteca, porém, sua mera existência não garante aos alunos leitores, pois para que crianças e adolescentes cheguem aos livros, um leitor adulto deve fazer a mediação entre eles e o objeto cultural, o livro. Por isso, defendemos que cada professor deve preparar sua própria prática para

fornecer literatura a seus alunos; uma prática atravessada por várias condicionantes, mas nunca limitada a sugestões de moda ditadas pelo mercado ou canonizadas por manuais escolares, cujo manifesto contorno teórico e epistemológico é prova suficiente da sua inutilidade pedagógica.

A LEITURA LITERÁRIA

Antes de iniciar a problematização que nos interessa, consideramos necessário fazer algumas precisões em torno de três conceitos utilizados no desenvolvimento da escrita: o de literatura e o de literatura infantil, e o de leitura literária. O problema que se coloca com ambos os conceitos não tem a ver com oferecer uma definição, mas com o fato de determinar o que chamamos de literário, por que usamos o adjetivo “infantil” adicionado ao substantivo e qual é o efeito que ele causa.

A literatura pode ser definida como uma prática cultural feita de linguagem, neste sentido cada cultura e época tem sua própria maneira de conceder status literário a determinados textos. Solé (2018, p. 15) diz que “a literatura trata essencial e continuamente da imagem do homem, da conformação e dos motivos do comportamento humano”. É, nesse sentido, uma prática cultural que dá conta do que é puramente humano.

Também pode ser entendida como ficção, ou seja, uma invenção, mas não em termos de mentira, mas em termos de um artifício imaginário que possibilita outros olhares sobre o real, longe da necessidade de verificação. A ficção literária exige ser acreditada em sua plausibilidade, e o pacto da ficção é baseado nessa crença (SOLE, 2018).

A literatura supõe um exercício radical da liberdade, porém, essa liberdade se vê recortada, se ao substantivo “literatura” for acrescentado um adjetivo – no caso da literatura infantil, da literatura feminina, etc. –, por uma questão básica é que esse adjetivo implica que um determinado público deve acessar determinados públicos de acordo com sua idade ou sexo. E esse acesso não responde a uma necessidade ou desejo dos leitores, mas a uma necessidade de mercado ou, no caso da literatura infantil, a uma necessidade pedagógica (SOLE, 2018).

A literatura infantil como conceito e como campo é relativamente nova e sua origem está ligada ao sistema educacional e à construção de um aluno leitor, num contexto de crise de leitura no ocidente, para o qual eram exigidos certos tipos de textos, com uma linguagem adequada ao contexto da sala de aula. E, além disso, a esses textos é confiada a obrigação moral de transmitir valores de acordo com o papel da instituição escolar (KOCH; ELIAS, 2008). Existe, como se percebe, uma deformação desse exercício radical da liberdade em busca de fins pragmáticos.

Uma vez fixada como parte do currículo escolar, a literatura infantil tornou-se essencial em sala de aula. As sucessivas crises de leitura que abalaram o sistema educacional provocaram uma articulação entre este e as editoras, com o objetivo de atender às demandas de um público crescente (KOCH; ELIAS, 2008).

Ler literatura na sala de aula primária sugere um professor leitor. Desenvolveremos esse ponto mais adiante, mas primeiro definiremos algumas considerações sobre a leitura. A primeira questão básica é entendê-la em contexto, como um processo amplo e interativo “por meio do qual a linguagem escrita é compreendida. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e seus conhecimentos prévios (SOLE, 2018,

p. 18).

Toda leitura – incluindo a literária – é uma prática social, e por isso supõe uma experiência que se realiza no limite sempre difuso do público e do privado. Nossas leituras, como leitores, tornam-se mais uma no concerto de múltiplas leituras e múltiplos textos. No caso do professor, isso assume maior complexidade, pois se trata de ser leitor para formar leitores, desconhece-se outra forma possível de formação. A possibilidade de dar sentido ao mundo que nos cerca se dá a partir das visões que temos dele, que só podem ser ampliadas pela incorporação de outras, plurais e diversas (KOCH; ELIAS, 2008).

Esclarecidos os conceitos centrais, interessa-nos fazer referência às instâncias de formação em leitura a que têm acesso os professores. Vale ressaltar que, como diz Andruetto (2009), as experiências anteriores dos alunos, que mais tarde se tornarão professores, afetarão diretamente suas práticas, bem como as habilidades que adquirirão em sua formação inicial, nas capacitações ou aperfeiçoamento em serviço, e, ainda, as experiências vividas nos primeiros anos acadêmicos.

Isso implica que existe uma estreita relação entre as experiências vividas e as competências adquiridas que afetarão diretamente as práticas dos professores. E, voltando ao tema da literatura, podemos dizer que esses professores, ao longo de suas trajetórias educativas e posteriormente formativas, conseguiram estabelecer um vínculo estreito com a leitura de literatura por vontade própria? (AGUIAR; BORDINI, 2013).

Portanto, é necessário visualizar quem são aqueles que escolhem a docência como profissão, uma vez que as carreiras têm baixo prestígio, atrelado, sobretudo, aos discursos neoliberais que enfatizam a educação como mercadoria e o professor como aquele que deve resolver a produtividade dos alunos na busca por uma educação baseada em resultados (AGUIAR; BORDINI, 2013). Com relação aos setores de origem dos professores, Zilberman (2011, p. 24) comenta que “na América-latina o recrutamento de professores vem das camadas menos favorecidas da população”.

Isso também implica pensar em que relação anterior esses professores tiveram com a literatura e que tipo de abordagens eles têm atualmente, nas quais desenvolvem sua prática. Esse grupo populacional teve acesso a textos literários em suas trajetórias educacionais? De acordo com Andruetto (2009), embora atualmente a invasão das telas permite o acesso a textos de diversas plataformas, algumas gratuitas e outras pagas, o livro em todos os seus formatos impressos continua sendo um bem caro e de difícil acesso. E, nesse sentido, que decisões e ações são tomadas nesse sentido durante sua formação inicial docente?

A competência literária se entende como um componente da competência comunicativa que inclui a capacidade de ler, compreender, interpretar e avaliar diferentes tipos de textos literários, gostar de ouvir ou ler, desenvolver a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética, bem como a capacidade de criar, recriar e produzir textos literários, oralmente e por escrito (AGUIAR; BORDINI, 2013, p. 39).

Os diferentes espaços de formação docente ao longo do percurso profissional e a possibilidade que oferecem de entrada no mundo da literatura são os seguintes: na formação inicial, na formação continuada e permanente ou acessando voluntariamente espaços de formação, muitas vezes em instituições privadas (SOLÉ, 2018).

Por formação inicial entendemos as trajetórias correspondentes às carreiras de nível superior, que fornecem as bases e conhecimentos básicos, para que o profissional da educação desenvolva seu trabalho. Zilberman (2011, p. 57) sintetiza em sua finalidade, no que diz respeito à formação inicial de professores, os seguintes objetivos:

Preparar professores capazes de ensinar, gerar e transmitir os conhecimentos e valores necessários para a formação integral de pessoas, o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais justa e promover a construção de uma identidade docente baseada na autonomia profissional, no vínculo com a cultura e nas sociedades contemporâneas, no trabalho em equipe, no compromisso com a igualdade e na confiança nas possibilidades de aprendizagem de seus alunos. (ZILBERMAN, 2011, p. 57)

Conforme expresso pelo autor, a formação inicial é um primeiro passo, mas de forma alguma o definitivo na prática docente. A chamada formação continuada atende, justamente, à atualização permanente e em serviço, com a finalidade de refletir, pensar, construir saberes e estratégias de trabalho em sala de aula.

Os professores que passam por uma carreira de nível superior para atuar nas salas e salas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental recebem formação em literatura infantil. No entanto, não é suficiente:

Embora os conteúdos da formação sejam importantes, também pode-se argumentar que, por si só, são estéreis se separados dos processos psicossociais pelos quais são mobilizados e se não são assimilados pelos próprios professores e aplicados à sua prática profissional em seu contexto de trabalho (ZILBERMAN, 2011, p. 39).

Isso implica que, embora os conteúdos sobre a temática sejam trabalhados em sua formação inicial, não basta promover a literatura em suas práticas de sala de aula. A formação de professores é um processo permanente que acompanha todo o desenvolvimento da vida profissional.

Será depois de formados, e já a trabalhando no sistema educativo, que terão oportunidade de participar em ciclos de formação em literatura, através de formação contínua e permanente, ministrada por organismos oficiais. Mas nem todos os professores podem participar desses ciclos, já que costumam ter vagas limitadas. Por outro lado, será um pequeno grupo que optará por fazer cursos de capacitação sobre o assunto, de forma particular, a um custo acessível. Estes têm atividades de curta duração, localizadas fora do local de trabalho, controladas por formadores e, geralmente, alheias aos problemas emergentes da prática, às necessidades particulares dos professores e dos seus alunos. Fornecem uma formação individual e técnica e estão desconectadas das condições locais e da cultura organizacional (SOLÉ, 2018).

Um dos problemas mais evidentes observados nesse tipo de formação, que costuma ser chamada de oficinas, conversas, palestras, exposições, etc., é que deixam de fora a cultura das instituições de ensino e suas práticas contextualizadas, sendo pouco produtivas e de baixo impacto. Já o mesmo não pode ser dito das propostas em forma de oficinas práticas, pois estas têm a virtude de tender a mostrar uma relação positiva entre o desenvolvimento profissional e a melhoria no aprendizado dos alunos, conforme afirma Andruetto (2009). As oficinas constituem “uma estratégia participativa que tem como objetivo resolver um problema, suprir uma necessidade ou desenvolver uma proposta de ação docente” (ZILBERMAN, 2011, p.36), têm como foco o fazer, promovem o trabalho em grupo e colaborativo, a troca, possibilitam a construção de debates e, ainda, estratégias de forma coletiva; há uma colocação em prática do que é proposto como uma estrutura conceitual (ZILBERMAN, 2011).

Isso nos leva a pensar sobre uma questão singular que surgiu na carreira docente – entendida de forma situada – por vários anos: Um professor que não lê literatura, pode transmitir prazer através da leitura? Esta questão é sustentada por Souza (2014, p. 56): “se os professores não leem, são incapazes de transmitir prazer pela leitura”. A partir dessa afirmação, podemos perceber um caminho um pouco mais complexo e sinuoso, pois entendemos que não só ele não conseguirá incutir prazer, como suas práticas estarão intimamente ligadas à sua jornada pessoal, pois o professor tem que se comportar como leitor, como alguém que já possui a escritura. Como argumenta Souza (2014, p. 25):

As concepções que o professor tem sobre o ensino da leitura e da literatura são influenciadas por suas práticas pessoais como leitor (ou seja, pelas leituras que faz na esfera privada, não necessariamente vinculadas à profissão), será necessário integrar na formação continuada, espaços que promovem a emergência e, em alguns casos, a reconstrução daquela ‘biblioteca interior’ que cada professor traz consigo.

Isso implica que suas práticas dependem de suas leituras pessoais, e que “o conhecimento dos professores sobre literatura infantil é, ainda hoje, limitado e insuficiente para exercer a função de recomendação informada” (COLOMER, 2013, p. 14). Neste mesmo caminho encontramos as palavras de Zilberman (2011, p. 57) que afirma sobre o prazer da leitura que:

Esse é um dos dramas da questão porque muito se fala sobre o prazer da leitura, mas como se transmite esse prazer se o professor nunca sentiu esse prazer? porque ele não lia nada além de instruções oficiais, livros de “como fazer”, ele lia o mínimo possível. É muito difícil para aquele professor transmitir um prazer que nunca sentiu e um interesse por algo que nunca se interessou.

Vamos nos deter nessas falas, pois essa afirmação implica repensar o que se entende por aquilo que chamamos de “prazer de ler” e quais seriam os momentos em que se lê por prazer, ou em todo caso voluntariamente, para recriar. “Leitura recreativa ou voluntária é conhecida como leitura que é feita fora das atividades acadêmicas e por sua própria decisão e liberdade de escolha de material” (AGUIAR; BORDINI, 2013, p. 41).

Enquanto Bakthin (2003) sustenta que se encontra o prazer em um texto no momento em que o leitor começa a seguir suas próprias ideias, este autor distingue dois tipos de discursos relacionados: o texto de prazer e o texto de gozo.

O texto que põe em estado de perda, perturba, abala os fundamentos históricos, culturais, psicológicos do leitor, a consistência de seus gostos, seus valores e suas memórias, põe em crise sua relação com a linguagem (BAKTHIN, 2003, p.11).

É necessário que os professores passem a ler literatura como um hobby, desde que esteja associada a uma inclinação ou a um prazer.

Essa concepção de leitura por prazer, em sua transferência para a prática de sala de aula, foi e ainda é confundida com “ler qualquer coisa”, ou ler apenas o que se gosta. Neste ponto é importante dizer que, embora a leitura seja relevante como prática, também é relevante que o que se lê sejam textos que contribuam para uma subjetividade reflexiva, crítica; textos que permitem aos leitores expandir os limites de sua realidade (SOLÉ, 2018).

No caso dos profissionais da educação, é fato que eles leem continuamente, mas não o fazem por mero entretenimento, mas por obrigação, para responder às exigências necessárias de sua profissão. De acordo com Andruetto (2009), no momento de ócio, ao recorrer a uma atividade de recreação, a leitura tem muita concorrência, pois, atualmente, com a irrupção das telas,

chamadas de celulares, televisões, computadores, etc. com seus múltiplos usos e serviços de aplicativos para comunicação e entretenimento, são os mais utilizados nos momentos de lazer, poucos são os professores que se dedicam à leitura de literatura nas horas vagas. Nas palavras de Andruetto (2009, p. 23):

Não é verdade que existe um estímulo social para a leitura. A vida não foi feita para ler, a vida foi feita para nos interromper com o telefone, a internet, os amigos, a família, etc. O que quero enfatizar é que a formação do leitor não é apenas o objeto do livro, é sobretudo um sujeito. Sem o gosto por aquele momento de retraimento em que se renuncia um pouco aos outros e se distancia, não se forma um leitor ou um escritor.

Porque, em definitivo, são muitas leituras. No entanto, como expressa Zilberman (2011, p. 34), a literatura,

[...] ao contrário da ciência e da tecnologia, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças aos quais os seres vivos se reconhecem e dialogam, por mais diferentes que sejam suas ocupações e projetos vitais, as geografias e circunstâncias em que se encontram, e mesmo os tempos históricos que determinam seu horizonte.

Por esta razão, será necessário promover espaços para a construção ou reconstrução desta biblioteca interior, para cada educador, desde que:

A pesquisa e a experiência mostram que a maneira mais eficaz (se não a única) de alcançar uma mudança profunda e duradoura no comportamento do professor é que os professores trabalhem juntos por um longo período de tempo para resolver entre si (sem excluir o apoio técnico nem os conhecimentos externos) problemas comuns que identificaram em seu ensino e em suas salas de aula (LAJOLO, 2011, p. 21).

Percebe-se que a importância desse trabalho conjunto entre os professores reside em um feedback permanente e contínuo que exerce um movimento cíclico progressivo, que implica tensão e diálogo entre teoria e prática, que permite a profissionalização do trabalho cotidiano. Mas, segundo Andruetto (2009), para isso seria necessário que os professores pudessem visualizar a importância de sua própria leitura como um problema e como ela impacta suas práticas; ou seja, problematizar a prática da leitura literária, refletir sobre a vacância ou presença dela em sua formação e prática docente, pois esta situação afeta diretamente a qualidade de suas práticas pedagógicas.

Desta forma, o desenvolvimento progressivo de um perfil centrado nas múltiplas relações entre quem se é como 'mediador de leitura' (isto é, um ator profissional encarregado de promover encontros gratificantes entre os alunos e os textos) e quem se é como leitor (ANDRUETTO, 2009, p. 25).

Portanto, é necessário refletir e se preparar para pensar em possíveis soluções para esse problema. Para tanto, recorreremos às pesquisas realizadas por Koch e Elias (2008), que mostram estratégias para tratar a questão da abordagem dos professores à leitura, que podem ser implementadas coletivamente e têm mostrado resultados positivos. Por exemplo, a criação de espaços de leitura, conhecidos como rodas de leitura ou clubes de leitura. Trata-se de um grupo pedagógico que lê individualmente, para depois trocar e socializar apreciações, pontos de vista e promover discussões entre os leitores.

Existe um percurso já traçado por diferentes grupos, que se tem refletido em pesquisas sobre grupos de professores leitores, uma vez que:

Temos relatos de várias experiências de clubes do livro entre professores, centrados quer na leitura e discussão de literatura geral ou contemporânea, quer em textos populares e investigação educacional, quer em literatura infantil e juvenil. No seu conjunto, os resultados reportam conquistas importantes como o enriquecimento da leitura pessoal dos professores, a construção de um renovado entusiasmo e interesse dos participantes pelos textos, a melhoria da autoimagem enquanto agente que seleciona e recomenda livros a seus alunos, ou o fortalecimento de comunidades de aprendizagem (e leitores) entre pares (ZILBERMAN, 2011, p. 41).

Todos apresentam resultados positivos, que demonstraram que reunir em torno de um clube de leitura permite repensar as ações que são promovidas em sala de aula e ao mesmo tempo colabora na formação e desenvolvimento profissional e pessoal de cada professor. A partir do enriquecimento profissional, e de um interesse acentuado que cresce à medida que se entusiasma pelos textos, o que impactou diretamente na sua autoestima, no reconhecimento da sua autoimagem e reforçou a comunidade de aprendizagem. É assim que o professor pode se posicionar a partir de um lugar de competência, e favorecer suas práticas em sala de aula.

De acordo com Aguiar e Bordini (2013), historicamente, as tertúlias, rodas ou clubes de leitura têm uma longa trajetória, tendo seus primeiros registros na Idade Média, quando grupos da alta sociedade se reuniam para ler poemas, poesias, contos, romances; evoluindo posteriormente de bibliotecas para instituições educacionais.

Nas palavras de Solé (2018), em síntese, um clube do livro é constituído por um grupo de pessoas que leem um livro ao mesmo tempo. Cada um faz sua leitura em casa, mas uma vez por semana, em dia e horário fixos, o grupo se reúne para discutir as páginas avançadas do encontro anterior; uma atividade de leitura que permite, por um lado, uma leitura pessoal e íntima e, por outro, dá aos seus utilizadores a possibilidade de partilhar essa leitura com outras pessoas.

Além das particularidades próprias de cada configuração em função de um clube do livro, em sua maioria, de acordo com Zilberman (2011, p. 21) se implementam da seguinte forma:

Se convida à participação um determinado grupo de pessoas.

Se apresenta o coordenador ou monitor, ou responsável pela mediação.

Se acordam questões como periodicidade das reuniões, forma de seleção das obras a serem lidas, etc.

Se seleciona um livro.

Se estipula um determinado tempo para sua leitura.

Se marca uma data para realizar um encontro para discutir o texto lido.

Neste encontro se comenta o livro, o local onde se passa a história, a época em que se passa a obra, o enredo, os fatos mais importantes, ou as páginas ou parágrafos, que por algum motivo lhes chamaram a atenção, os personagens, os protagonistas e suas personalidades, sua opinião pessoal, que pensamentos ou reflexões os despertam, etc.

Para Solé (2018), as características dos clubes de leitura sugerem que a realização de um encontro de leitura de literatura para crianças, voltado para professores, não é uma tarefa que possa ser facilmente realizada em diferentes instituições de ensino. Basicamente, por uma questão instrumental de espaço e tempo e de organização do currículo escolar no sistema educacional atual.

O que até aqui foi delineado, neste artigo, procura mostrar a abordagem às instâncias de formação, relacionadas com a leitura literária, que os professores do Ensino Fundamental têm, fora da sua formação inicial, e as modalidades que adquirem. A pergunta que podemos nos fazer sobre isso, e para artigos futuros, é quanta sistematicidade adquirem as diversas instâncias nas propostas formais do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, após a realização de uma revisão bibliográfica, podemos afirmar que, os professores do Ensino Fundamental visualizam a formação em a literatura infantil necessária à sua prática docente; presume-se, então, que eles entendam a leitura literária como fator relevante. Porém, várias questões surgem em torno desse ponto.

A primeira questão está ligada às formas como podem entender a formação; ou seja, sempre dependente de um agente externo, sem visualizar a etapa fundamental na construção de um leitor que é a própria prática da leitura.

Por outro lado, além do fato de que durante sua formação inicial os professores recebam conhecimentos sobre literatura infantil, ainda há uma falta de sistematicidade nas propostas que chegam aos professores, vindas da própria rede pública de ensino, gratuita, contínuas e que levem em consideração atender necessidades particulares e contextualizadas. No campo das políticas educativas, deve-se estabelecer a premissa de que a formação continuada deve conter propostas baseadas em uma racionalidade instrumental e pragmatista, que evitem toda deliberação político-pedagógica.

Os professores, ao refletirem sobre sua própria formação e prática, devem compreender a necessidade de receber atualizações relacionadas à literatura. No entanto, e paradoxalmente, quase sempre não vinculam essa formação à leitura propriamente dita. A busca por respostas efetivas e rápidas é um obstáculo para pensar os processos de reflexão coletiva, em oposição ao que é instrumental e mercantilizado. Da mesma forma, a burocratização das tarefas docentes também atua em detrimento da formação.

Portanto, lemos para conhecer, lemos para olhar o mundo de outra perspectiva. Lemos para aprender, lemos para nos informar. Lemos por prazer, lemos para viver outras vidas. Lemos gestos e olhares, lemos cartas e histórias escritas em folhas de papel. Lemos nas sombras de uma biblioteca pública, em um ônibus coletivo, na sala de aula onde damos a aula mais atenciosa, na rua que nos lembra a pessoa que amamos. Lemos porque estamos vivos.

E somado a tudo isso, os professores encontram na leitura literária formas de abordar a realidade que lhes permitirão mostrar aos seus alunos outras perspectivas e outras verdades sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera T.; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2013.

- ANDRUETTO, Maria Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2009.
- BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. SP: Martins Fontes, 2003.
- COLOMER, Tereza. A formação do Leitor Literário. São Paulo: Global, 2013.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.
- KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2011.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- SOUZA, Renata Junqueira. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2014.
- ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2011.



**A literatura como arma: a função
didática, inquirida por Adolfo
Bernardo Schneider, em sua literatura
infantil**

Marinaldo da Silva
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Deise Leite Bitencourt Friedrich

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.200.10](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.200.10)

RESUMO

O presente estudo busca analisar o livro infantil *O Coelho do Halo Azul*, de Adolfo Bernardo Schneider a partir das reflexões do autor, sobre a modernidade e a infância, bem como particularidades da narrativa em si explicitadas em seu prefácio. O título inaugura, na década de 1950 na cidade de Joinville, a literatura publicada para crianças. Com ela, adentramos no universo da criança, daqueles anos de 1950, apontando considerações a respeito das preocupações do autor com a modernidade, e das reflexões que fazia a respeito da utilização da literatura como arma, contra os ataques do progresso. Sua apresentação didática apresenta não apenas apontamentos, mas persuade os leitores da época a entenderem que a literatura, principalmente a infantil, era um material didático imprescindível na construção e na manutenção de uma sociedade casta. Adolfo Bernardo Schneider, no prefácio deste livro, reflete sobre seu tempo, considerando todos os benefícios e malefícios, que sentia, em relação ao progresso, para a formação do ser humano. Ele via a literatura infantil como redentora, deixando evidente em suas reflexões o que ele esperava do futuro, e como esse futuro poderia ser promissor tendo o lúdico da literatura inserido na produção literária. Pensava essa literatura como formadora, mas que poderia ser deformadora, discussões que são pertinentes ainda no hoje, e que se fazem necessárias trazer à tona para avaliarmos como pensavam nossos intelectuais, pelo olhar de Adolfo Bernardo, naqueles anos. Esclarecemos que *O Coelho do Halo Azul* é uma peça dramática gerada para ser difundida como uma radionovela, transmitida pela Rádio Cultura de Joinville em duas datas distintas: em 1959 e em 1960, ambas no dia do natal. Por meio de documentos e conversas com pessoas que eram do círculo social do senhor Schneider, constatamos que essa produção foi exposta à sociedade joinvilense, tornando real o desejo do autor, de não apenas publicar um livro que fosse lido por uns, mas, um livro ouvido por muitos. Adentrar no universo infantil desse autor é fazer um registro histórico como reconhecimento à obra em si como material histórico da literatura catarinense produzida no norte do estado, com todas as influências germânicas daquela época, mas também fazer refletir a evolução do pensamento de então até o agora, e como determinadas questões trazidas à tona por Schneider permanecem atuantes, provocando nosso posicionamento perante a literatura e a sua força, e como podemos ser cooptados pela forma didática como determinados autores buscam a manutenção de seus próprios valores.

Palavras-chave: livro infantil. literatura. produção literária.

ABSTRACT

The work developed about Adolfo Bernardo Schneider's work-title, *O Coelho do Halo Azul*, seeks to raise reflections from different topics as the work inaugurates the literature produced and published for children in the city of Joinville. We intend to enter the children's universe in the fifties with this work, seeking considerations about every movement that work produced, whether it reached the goals arising from its author's concerns (Adolfo Bernardo Schneider), which were at that time on modernity and how it was involved in social behavior, especially children's, as well as all benefits and harms of progress in the human being's formation process. Adolfo Bernardo Schneider saw children's literature as a redeemer, and on his foreword to *O Coelho do Halo Azul*, written by himself, it is evidente in his reflections what he hoped for the future and how that future could be promising having the playful literature inserted in the childhood field. He thought of that literature as a multiplier, even though it could also be deforming; discussion topics that are still relevant today as well as necessary to be brought up so that we can evaluate what our intellectuals thought of, under the gaze of Adolfo Bernardo, in the 1950s. Reserarching his work effects on society, for it had been a play generated to be broadcast as a radio soap opera, we

credit its transmission to the Radio Cultura de Joinville on two different dates: in 1959 and 1960, both on Christmas Day. Entering the children's universe of this author, who also wrote another book destined to that same public, published in 1982, named *Cantam as Cigarras*, means making a historical record as a recognition of the Works themselves not only as memories of the literature produced in northern Santa Catarina (State) with all its German influences, at that time, but also of the author himself, Adolfo Bernardo Schneider, renowned historian, expert in colonization, immigration and indigenous matters. In summary, writing about this theme is valuing children's literature, relating it to historical and literary documents and listing elements that support it as awakening-provoking material in the readers, both children's and adults.

Keywords: children's book. literature. literary production.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE ADOLFO BERNARDO SCHNEIDER

Adolfo Bernardo Schneider foi um historiador, nascido em Joinville, Santa Catarina, no ano de 1906. Autodidata, nos deixou como legado sua própria história, trabalhando durante toda sua vida como agente transformador nessa cidade, onde foi responsável, direto ou indiretamente, pela criação do Arquivo Histórico de Joinville, do Museu de Sambaqui de Joinville, Museu de Imigração e Colonização, além de ter sido o primeiro coordenador da Biblioteca Pública de Joinville, e o fundador da Academia Joinvilense de Letras. Oriundo de uma das mais tradicionais famílias da cidade, abdicou do vínculo empreendedor e empresarial de seu pai e irmãos, optando pelo trabalho em prol da cultura, mola propulsora para a formação do ser humano.

Envolvido na perspectiva de uma cultura funcionando como propagadora do ser, dedicou sua vida à produção de um acervo historiográfico composto de fotografias, livros, cartas, documentos e reportagens, que registraram grande parte da história de Joinville, e do Brasil, focado em temas como a colonização, a questão indígena, e a literatura. Esse acervo, guardado em sua biblioteca pessoal, permanece ainda hoje (2023) acondicionado no mesmo local: um sótão de uma casa rosa situado à Rua Tijucas, centro de Joinville, onde permanece lá dentro a aura do historiador. Entre esses documentos, encontramos fotografias que reportam a história da biblioteca pública de Joinville, cartas (trocadas com autoridades de Brasília, da Alemanha, da França, a respeito dos primeiros colonizadores da região, detalhando os nomes dessas famílias e o porquê da escolha pela imigração. Há uma quantidade imensa de negativos, que expostos à conta luz revelam índios e ciganos que foram cristianizados durante o período da chegada dos colonizadores). Mapas antigos da cidade, reproduções de documentos da família imperial (como a certidão de casamento do príncipe François Ferdinand Fillip com a princesa Dona Francisca¹), revistas dos anos sessenta publicadas em Joinville, moedas e objetos pessoais, e curiosidades impressas em jornais que ele catalogou. Entre esses fatos curiosos, uma manchete publicada nos jornais de Paris, em 1854, escrita pelo escritor Victor Hugo, autor de *Os Miseráveis*, onde o mesmo publicou sobre um certo "rouxinol dos trópicos" que adornaria com seu canto um sarau promovido na cidade-luz, que passava por intensa transformação. Esse rouxinol era a princesa Dona Francisca, filha de Dom Pedro II, que lá havia se refugiado com o príncipe e se tornado amiga íntima do escritor.

Fascinados enquanto pesquisadores, mergulhamos na busca, entre tantos objetos e

¹ *François Ferdinand Fillip (príncipe francês) casou-se com Dona Francisca Carolina (filha do imperador Dom Pedro II) e receberam, como presente de casamento, as terras que hoje compõe a cidade de Joinville.*

documentos, de informações a respeito dessa época, que possam nos trazer referências para que, mediante parâmetros entre as necessidades do hoje e o que se buscava no outrora, possamos entender por onde caminhava a literatura infantil e onde ela chegou, o que busca, o que apresenta, o que representa. Com isso, poderemos encontrar posicionamentos que venham contribuir com outros estudiosos, dando sequência a estudos didáticos que tem na literatura um componente imprescindível. É importante ressaltar que, mediante o estado da arte, não encontramos nenhum outro trabalho que fizesse de Adolfo Bernardo Schneider, e *O Coelho do Halo Azul*, objeto de estudos acadêmicos, o que faz nossa circulação por sua construção literária e empírica buscar uma neutralidade para apresentar os fatos históricos, por mais que entendamos que aquela representação, hoje, já não se aplica. Enquanto pesquisadores o que buscamos é a permanência daquela constante gana pela descoberta, mesmo que tenhamos encontrado o que vínhamos procurando. Um sentido que tem aquele que encontra na próxima janela, que ainda não foi aberta, uma outra, e nela, novas possibilidades. Paulo Meksenas traz reflexões sobre a pesquisa, no documento *Aspectos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa Empírica: a contribuição da obra de Paulo Freire*, debatido durante o seminário de dissertação, a respeito da pesquisa participante, defendida por Paulo Freire, e que aprofunda esse olhar:

A pesquisa deve servir aos sujeitos que fazem parte da realidade investigada e não apenas ser a pesquisa que serve ao pesquisador, à sua carreira, à sua ascensão acadêmica nas instituições. Por isso, é uma pesquisa que está mais fora do que dentro das Universidades e está mais dentro do que fora nos Movimentos Sociais. (MEKSENAS, 2007, p. 3)

Escavando e recordando, mexendo em ruínas, promovendo essa arqueologia da memória, termos tão benjaminianos², perseguimos esses registros de Schneider. No percurso, durante a pesquisa, deparamo-nos com um livro fino, compacto, não muito maior que um encarte, trazido à luz pela própria luz da única janela daquele sótão: *O Coelho do Halo Azul*. Por segundos, escapou o que seria halo, até mesmo porque na capa do livro não há um coelho, nem o que poderia ser um halo, mas sim uma igreja representando a Igreja da Paz, construção luterana situada no centro da cidade de Joinville.

No prefácio de *O Coelho do Halo Azul*, Adolfo Bernardo Schneider deixa bem claro que seu olhar sobre a literatura infantil é que ela seja formadora do sujeito, e que mais obras infantis devam ser apresentadas aos professores para delas fazerem uso. Atentos a essa preocupação do autor, buscaremos elementos desse ‘olhar’, procurando, como estudiosos, dentro da obra do próprio, reflexos dessa sua preocupação, a fim de oferecer um documento substancial, atentos a essa didática, como deveria ser aplicada, e se deveria.

A FÔRMA QUE FORMA

A literatura infantil esteve ligada, desde o seu surgimento relativamente recente, a uma concepção de criança como sujeito a ser protegido, educado e formado, preferencialmente, em instituições apartadas da sociedade mais ampla (as escolas); esteve, também, comprometida com a transmissão de valores bem definidos e com a formação de sujeitos desejáveis – morais, patriotas, trabalhadores, entre outros, além de ter ancorado grande parte da sua expansão no próprio uso e adoção escolar. Não foi diferente com a produção do livro *O Coelho do Halo*

² Relativo a Walter Benjamin, pensador alemão estudioso da modernidade, que desenvolveu entre seus objetos de estudo, conceitos sobre alegoria, e memória, ruína, tradição e arqueologia desenvolvidos a partir de entes relacionados ao resgate da memória. O processo de imersão na memória, por exemplo, por meio de documentos, objetos, a aura das coisas, seria também um processo de arqueologia.

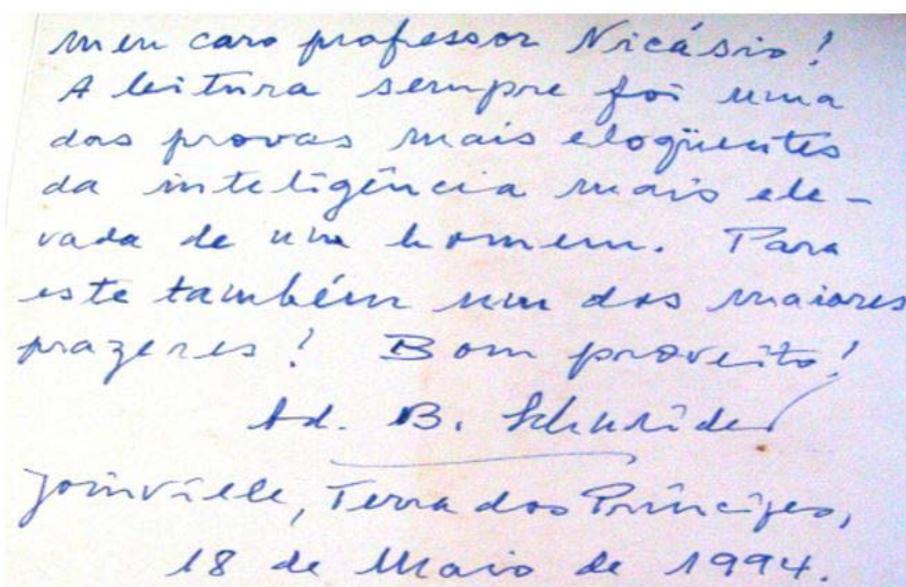
Azul, que carrega em seu enredo, um discurso impregnado de valores tradicionais, sem esquecer que, escrito há quase sessenta anos, as relações familiares eram outras. Durante a leitura da narrativa pesquisada, percebe-se, imaginário e didático, como formador, se imbricando.

Dividido em duas partes, composto de sete páginas cada uma, *O Coelhoinho do Halo Azul* inicia colocando o autor Hans Christian Andersen como o narrador, na realidade, como o contador de uma história que narra as dificuldades sofridas por uma aldeia europeia às vésperas do natal, misturando no enredo, tanto elementos sacros com pagãos, e em alguns momentos lembrando *A pequena vendedora de fósforos*³, tendo como personagens principais uma menina e sua avó, a neve, o inverno e a pobreza.

A primeira parte é composta pelo prefácio, em que o autor, discursa sobre suas preocupações envolvendo a ‘adultização’ da criança. Lendo o prefácio de *O Coelhoinho do Halo Azul*, percebe-se que ele via esse pensamento como inconcebível, justo que, considerando essa adultização, supunha-se a desinfantilização do ser, o tirando do universo doce, imagético, puro e inocente dos primeiros anos da vida humana.

Nesse conjunto de seus registros, dá ênfase a uma citação da escritora Rachel de Queiroz, publicada na Revista *O Cruzeiro*, em 1959, assim discriminada: “As coisas não andam bem num mundo em que flor, criança e passarinho não tem vez. Isso quer dizer que os corações estão ficando duros, sem uma margem para o lirismo e a gratuidade (SCHENEIDER, ano, p.1)⁴; Essa citação, abre o referido prefácio.

Tendo a literatura como uma fôrma que forma, segundo sua então cuidadora Romilda Kraemer, em conversa direta e informal com a mesma, o ‘Velho Schneider’, como ela o relembra, dizia que não conseguia ver uma forma melhor de promover a manutenção da criança dentro da pessoa adulta, do que a literatura, e, por conseguinte, que era ela, a literatura, juntamente com a família e a escola, a grande promotora de um cidadão consciente, feliz, inteligente e elevado. Numa imagem recuperada de um autógrafo que o mesmo deu a alguém chamado de “Professor Nicássio”, quanto a leitura, essas suas convicções também ficam bem evidentes, conforme quadro:



Meu caro professor Nicássio!
A leitura sempre foi uma
das provas mais eloquentes
da inteligência mais ele-
vada de um homem. Para
este também um dos maiores
prazeres! Bom proveito!
H. B. Schneider
Joinville, Terra dos Príncipes,
18 de Maio de 1994.

³ *A Pequena Vendedora de Fósforos* é um conto do poeta e escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. A história trata de sonhos e esperança de uma criança morrendo, e foi publicado pela primeira vez em 1845.

⁴ Fica o registro de que o autor apenas cita Raquel de Queirós, mas não faz nenhuma referência sobre de onde tirou esse fragmento.

Reflexões como esta são, direta e objetivamente, descritas nas sete páginas do prefácio de *O Coelho do Halo Azul*. Nele, o escritor faz um apanhado de levantamentos sobre a infância, tocando em questões muito pertinentes, ainda hoje, quando discutimos a literatura infantil, como a ilustração, o ensinamento (estes encaminhamentos são próprios de uma época; hoje não é usual), a linguagem, as preocupações com a modernidade, a educação moral, e como ele estendia, também física. Pensando nessa educação “Moral e Física”, por inferência, cremos que ele se referia às diretrizes educativas da escola nos anos cinquenta do século XX, quando o currículo trazia componentes da Escola Nova⁵, resquícios talvez de quando a saúde era atrelada ao Ministério da Educação, fato que ocorreu até o ano de 1953. Possivelmente, saudosista como era, Schneider sentia falta dessa junção, saúde-educação, na escola existente em 1959, ano de lançamento de seu livro, mediante olhar sobre sua trajetória na leitura de seus textos: tradicionalista; Lembrando sempre com saudade, e como exemplo de austeridade ética, o seu tempo de infância, conforme relatos de seus seis livros de memória⁶.

Na segunda parte, quando adentra no conto, Adolfo Bernardo Schneider conta uma história simples e comovente, num ambiente familiar típico da sociedade da época. Por meio de uma linguagem clara e objetiva, ele nos faz adentrar numa floresta (transformando em narrador o escritor dinamarquês Hans Christian Andersen) com uma menina que, determinada a ajudar sua avó e sua aldeia a terem um natal melhor, enfrenta suas limitações. Além de fazer do escritor Hans Christian Andersen personagem da história, Schneider ainda insere, antes da narrativa começar, uma dedicatória: “Homenagem singela, embora tardia, à alma cristalina e pura de Hans Christian Andersen” (1959, p. 8).

Escrito como uma peça dramatúrgica, *O Coelho do Halo Azul* foi produzido com o intuito de ser radiodifundido no Natal daquele mesmo ano, fato que aconteceu em 1959 e repetiu-se um ano depois, em 25 de dezembro de 1960. Dessa forma, o autor pôs em prática seu desejo de massificar a literatura, e encontrou no rádio, meio de comunicação de massa da época, a maneira de atingir seu público leitor como ouvinte, possivelmente chegando aos lares de uma infinidade de famílias joinvilenses. É repetida duas vezes, no prefácio, a argumentação do autor sobre a ausência de programas, transmitidos pelos meios de comunicação, que privilegiassem a criança, utilizando a literatura como instrumento de formação. Ele mesmo cita esse desejo: “sentir-me-ei satisfeito por haver contribuído, com uma pedrinha, por pequena que seja, para a construção do muro de defesa contra essa avalanche de fatores negativos” (SCHNEIDER, 1959, p.7). Por fatores negativos entendemos a mudança de comportamento social advindo com o progresso, no qual o autor, ainda no prefácio, usa a palavra ‘arma’ como sinônimo para as manifestações artísticas usadas no combate ao que ele via com temor: a desinfantilização da criança.

Outra arma e das mais excelentes, é a representação de peças infantis, nos moldes das realizadas nas grandes capitais europeias. Peças adequadas e repetidas, periodicamente, representam ótimos amortecedores contra o impacto de impressões por demais fortes, inadequadas e prematuras. Peças, que devem realçar a bondade, a pureza, o amor ao próximo, a coragem e toda essa gama de valores positivos de uma alma bem formada. (SCHNEIDER, 1959, p. 6)

Schneider usa o termo ‘amortecedor’ para adjetivar o que ele via como benefício aos impactos da infância em meio ao progresso que, ao fim da década de 1950, dava mostras de um *5 A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.*
6 Na série de 6 livros, o autor narra as suas memórias e histórias de menino e jovem na Joinville do início do século XX, lembrando a infância e as instituições que contribuiu para a criação.

comportamento infantil diferente do tempo em que o próprio foi infante, no início do século XX.

Ainda no prefácio são destacadas a educação da época, a necessidade da imaginação, a influência da imagem, a importância da ilustração, assim como o contexto da criança na sociedade, na qual o escritor reitera a necessidade de uma Educação Moral e Física. Atenta, também, para a pedagogia daquela época, escrevendo uma peça formadora, possivelmente refletindo procedimentos culturais e tradicionais da sua própria vivência, justo que os diálogos entre as personagens infantis, os pronomes de tratamento, toda a formalidade do discurso, a ambientação, são elementos que representam uma época distante já considerando o ano de 1959, imaginemos então, se pensarmos a partir do autor, que era saudoso de sua infância, isso entre os anos de 1910.

Salienta-se que, os dois programas que foram ao ar pela Rádio Cultura, difundindo *O Coelho do Halo Azul*, ambos no dia 25 de dezembro, em 1959 e 1960, foram representados por crianças escolhidas pelo patrocinador que, naquela ocasião, apoiou a publicação do livro.

NA BOCA DO POVO

O *Coelho do Halo Azul* possui muitas particularidades que provocam sua pesquisa como produto literário e, por que não, histórico, já que alimenta nosso hoje feito uma crônica, apresentando uma Joinville de ontem que, em determinados momentos, ainda se repete, quando, por exemplo, lembramos de questões políticas recentes que, de certa forma, dialogavam em sinergia com vários dos pensamentos de Schneider; ao trazer esse aparte, frisamos uma cidade que em, 2022, tinha quase 80% de sua população em harmonia com os quereres sociais defendidos pela política de então. Como produto literário, *O Coelho do Halo Azul* é o primeiro título infantil do historiador citado. Consta no prefácio a mesma quantidade de páginas dadas à história em si, mostrando a ênfase que Adolfo Bernardo Schneider sinalizou nesta apresentação. Aproveitou sua experiência como historiador para relatar seu olhar e preocupações sobre a sociedade, sobre a infância da época, e sobre a infância que vislumbrava. Outro fato que torna pertinente esta pesquisa foi a maneira encontrada pelo autor para a divulgação do seu trabalho. Escrito como uma peça dramática, a história foi radiodifundida em duas ocasiões, ambas no natal; nos anos de 1959 e 1960. A peça foi transmitida pela Rádio Cultura, consolidando assim um desejo expresso pelo autor no prefácio do livro pesquisado, em usar o rádio como instrumento de proliferação de uma literatura que caminhasse contígua à educação. Na biblioteca do autor, encontramos livros do também alemão Walter Benjamin, razão pela qual inferimos que Schneider tenha sido tocado pelo pensamento filosófico do pensador germânico, que mantinha um olhar atento para a infância e costumava refletir sobre a mesma em suas narrativas.

Entre os anos de 1927 e 1932, Benjamin apresentava em Berlim, capital alemã, um programa radiofônico intitulado *Jugendstunde*, que, de periodicidade variada, conversava com as crianças e jovens diferentes temas da cultura e da sociedade berlinense, sem em nenhum momento subestimar a capacidade cognitiva de seus ouvintes, dando ênfase à importância da infância em sua obra; as narrativas difundidas por este programa radiofônico, pelo menos parte delas, estão reunidas no livro *A Hora das Crianças* (2015). Poderíamos, inclusive, fazer uma analogia desse trabalho de Walter Benjamin, que tinha como objeto de estudo a memória, a modernidade, a política e a própria infância, entre outros, com essa preocupação de Adolfo Bernardo Schneider

com a mesma modernidade estudada pelo alemão. O joinvilense também procurou o rádio como disseminador de sua obra infantil, apontada para o futuro, mas calcificada no passado, em que contava, e conta, a história de uma família às vésperas do natal, e todas as dificuldades advindas por ela e pela aldeia onde habitavam, cercada de neve, frio e fome. Na leitura desse livro, escrito de forma tão simples, diríamos até simplista, percebe-se, mediante análise de outros textos não infantis do autor, que sua maneira de escrever evidenciava um homem preocupado com a sociedade, passando a ela, por meio de seus textos, principalmente suas crônicas, ensinamentos que ele considerava válidos. Entre Schneider e Benjamin há contrapontos recorrentes: conceitos de civilidade, memória e tradição, histórias reais e fictícias pautadas no imagético, envolvidos pelo uso da transmissão radiofônica, com o intuito de permitir que, a linguagem escrita, por meio da oralidade, se massificasse.

Nelly Novaes Coelho, em seu livro *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática* (2000) levanta questões fundamentais para o que devemos perceber perante uma leitura aprofundada de um livro infantil, da qual estendemos: para toda literatura. Com esse olhar apurado, e depurado, poderemos absorver muito mais criticamente uma obra, e encontrar nelas, fundamentos para nossa aplicação com o público dirigido. É importante fazer uma reflexão mais aprofundada do material literário que oportunizaremos, dado um mercado cheio de pretensa literatura infantil, quando não, literatura infantil que menospreza o conhecimento tanto do adulto que compra, quanto dos pequenos que a leem. Avaliar o livro pela sua qualidade, tanto do texto verbal como o desenvolvido por meio de ilustrações, é um procedimento fundamental. A respeito do estudo que será feito a partir de *O Coelhinho do halo azul*, intencionamos fazê-lo, primeiramente, por tratar-se de um livro pioneiro, em seu gênero, segundo estudo de Celestino Sachet (1985), mergulhando na análise de suas duas partes: prefácio e o conto propriamente dito, considerando a história e o que ela permeia, em conversa com o prefácio, onde o autor faz um mapa com suas preocupações com a infância nos anos entre 1950 e 1960. Por isso, é salutar reforçar as pontuações de Nelly Novaes Coelho (2000), pela pertinência, pela importância dessa avaliação. Segundo ela, nessa investigação sobre a obra, deve-se perceber:

1 – O que a obra transmite? Qual seu enredo, assunto, trama e fabulação? 2 – Como isso é expresso em escritura literária? Quais os recursos de linguagem, de estilo ou de estrutura escolhidos pelo autor? Qual a intenção que predominou nessa escolha: a estética ou a ética? (A primeira dá ênfase ao fazer literário, a segunda, aos padrões de comportamento...) 3 – Qual a consciência de mundo (ou sistema de valores) ali presente ou latente? Há ou não coerência orgânica na construção da obra? Entre estilo, recursos expressivos, problemática e consciência de mundo? (É organicidade que lhe dá o valor de obra literária?) 4 – Qual a intencionalidade do autor que pode ser percebida na obra? Qual seria a sua finalidade em relação ao leitor? Divertir, instruir, educar, emocionar, conscientizar...? (COELHO, 2000, p. 60)

Pesquisar essa obra, dar sequência às investigações e fazer novas descobertas, nesse garimpo de documentos e ruínas de outros tantos já sendo consumidos pelo tempo, é promover uma oportunidade de levar ao leitor, e ao docente principalmente, material que aguça o olhar do mesmo no sentido do quanto uma obra literária pode ser ampla, mesmo que artisticamente seja rasa, mas onde ela pode chegar, o que ela comunica, de que forma defende uma ideia para a repetição de práticas que seu autor defende. É atrás dessas novas descobertas, dessas janelas a serem descortinadas que permanecemos no campo da literatura infantil, procurando informações que agucem o saber. Esse é o quesito primordial do pesquisador, descobrir, provocar a curiosidade a cada nova descoberta, embora, saibamos, referendado por Bernard Charlot (2006), que toda resposta a esta pesquisa virá no decorrer da mesma, e que qualquer antecipa-

ção do que buscamos encontrar não teria razão porque perseguiremos, na pesquisa vindoura com este artigo, novos argumentos, novos olhares, lacunas onde poderemos ingressar. Assim Charlot explicita:

Vamos esquecer a justificativa, uma vez que a justificativa de uma pesquisa é sempre a construção do conhecimento; vamos esquecer os objetivos, porque o objetivo de uma pesquisa é sempre entender o que não sabemos. ...o que quero são duas coisas: em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? (CHARLOT, 2006, p.11)

Encontrar o que procuramos é sempre um caminho árduo, mas é justamente nessa busca, que iremos sempre nos deparar com uma nova palavra, uma nova forma de significar um objeto, encontrando, às vezes, outros objetivos pelo caminho, mas sempre, se mantidos nesse movimento de descobrir, com brilho nos olhos, atentando para a contextualização de cada época, atentando para importância dada ao objeto pesquisado, e principalmente, descortinando relações que já não cabem no contexto social atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *coelhinho do Halo Azul*, com um prefácio envolvente, se pensarmos nas considerações que o autor faz de uma época (mostrando sua preocupação social e como a educação e a cultura podem funcionar como formadoras), nos é apresentado em duas partes, ambas preocupadas com o devir a ser provocado no meio social. Não se julga, por meio da análise deste trabalho, se artisticamente o livro é bom ou ruim, se há mais acertos ou mais falhas nessas argumentações, mas, se utiliza, para fins do saber, a evolução dos quereres e necessidades de cada época, de cada evolução de pensamentos e aplicações didáticas extraídas da literatura infantil, neste caso direcionada a população da cidade, que, de forma ambiciosa, ganhou transmissão pelas rádios da região, atendendo um sonho do autor que queria mostrar ao mundo, pelo menos aquele ao qual pertencia, a Joinville dos anos de 1950, que a literatura era um acesso ao poder, ela formava a sociedade, e aliada à educação, fundaria outra. Mesmo que a custa da manutenção do antigo para a paresia do futuro.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A hora das crianças – Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução: Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 03/11/2017.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

SACHET, Celestino. A Literatura Catarinense. Florianópolis: Lunardeli, 1985.

SCHNEIDER, Adolfo Bernardo. Cantam as cigarras. Joinville: Ipiranga, 1982.

SCHNEIDER, Adolfo Bernardo. O Coelhinho do Halo Azul. Joinville: Editora do Autor, 1959.



A representação do negro em Esaú e Jacó de Machado de Assis

The representation at black in Esaú and Jacó de Machado de Assis

Grasielle Rodrigues da Silva
Gabrielle Rodrigues da Silva

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.200.11

RESUMO

O objetivo do presente estudo é discutir através do livro *Esaú e Jacó*, publicado em 1904, a maneira em que os escravizados se enxergavam na sociedade no final do século XIX, tendo eles em seu histórico, sido arrancados de seu meio e de suas relações sociais para o trabalho forçado e sendo obrigados a construir uma nova identidade social no Brasil baseado nos costumes e práticas dos seus senhores. Abordamos algumas contribuições de Machado de Assis sobre a temática da escravidão em outras obras e a abolição em *Esaú e Jacó*, através de personagens que pertenciam à elite carioca do período. Destacamos também, a forma como os brancos, jovens e letrados enxergavam a sociedade escravista, mostrando que até mesmo as atitudes dos abolicionistas indicavam a superioridade dos brancos sobre os negros, e que a discussão sobre a emancipação dos escravos no Brasil também esteve presente nas grandes universidades.

Palavras-chave: Machado de Assis. escravidão. *Esaú e Jacó*.

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss through the book *Esau and Jacob*, published in 1904, the way in which the enslaved were seen in the society in the late nineteenth century, having in their history been torn from their environment and their social relations for forced labor and being forced to build a new social identity in Brazil based on the customs and practices of their masters. We approached some contributions of Machado de Assis on the subject of slavery in other works and the abolition in *Esau and Jacob*, through characters who belonged to the Carioca elite of the period. We also highlight the way in which white, young and learned men saw slave society, showing that even the abolitionist attitudes indicated the superiority of whites over blacks, and that discussions on the emancipation of slaves in Brazil were also present in the great universities.

Keywords: Machado de Assis. slavery. *Esaú e Jacó*.

INTRODUÇÃO

Machado de Assis é considerado o precursor do movimento Realista no Brasil, viveu em um período em que o país passava por transformações sociais, políticas e culturais que foram refletidas em sua obra. Através da ficção Machado de Assis consegue retratar o século XIX no Brasil de modo que nos promove discussões até os dias de hoje. Iremos utilizar o livro *Esaú e Jacó*, publicado em 1904, que retrata as últimas décadas do século XIX. O livro narra diversos acontecimentos históricos, como o fim da escravidão (de forma superficial), o fim da monarquia e a instauração da república.

Esaú e Jacó têm como pano de fundo a cidade do Rio de Janeiro no período de transição do império para a República, por isso, a questão política é bem explícita no texto, os gêmeos Pedro e Paulo além de serem rivais na vida pessoal também são rivais na vida política, tendo um simpatizado com o império e o outro com a república. O próprio narrador ao longo do texto dedica capítulos inteiros para discutir a questão política e como esta mudança acaba entrando nas preocupações dos personagens, mesmo que a narrativa pareça estar limitada somente ao

cotidiano da burguesia carioca, acaba, porém, mostrando também elementos para a discussão da história do Brasil.

Machado de Assis e a escravidão

Reconhecemos que Machado de Assis não adentra na questão racial de maneira direta em *Esaú e Jacó*, podendo esta temática ser encontrado de forma mais clara em contos como “o caso da vara” (1891) que traz o caso de Damião, um jovem que foge do seminário, temendo que seu pai o mande de volta para o seminário, se refugia na casa de sinhá Rita que promete ajudá-lo, ela possui muitas escravas dentre elas a jovem Lucrécia que desponta no conto como sendo extremamente maltratada por sua senhora. Damião se apieda de Lucrécia e o conto tem seu ápice na indecisão de Damião em dar ou não à Sinhá Rita a vara para castigar a Lucrécia; e “o pai contra mãe”(1906) que relata o caso do caçador de escravos, Candido Neves que passa por extrema dificuldade para sustentar seu filho, assim, decide que seria melhor colocá-lo na roda dos enjeitados, que era um abrigo para bebês abandonados, porém no caminho encontra uma escrava fugitiva grávida que lhe valeria cem contos de réis, persegue a escrava e a captura de forma tão violenta que esta perde o bebê devolvendo-a ao seu dono, recebe dinheiro suficiente para ficar com o seu filho. Publicados em 1891 e 1906, permitem fazer uma análise do contexto escravagista brasileiro nos séculos XIX onde ele traz de forma secundária e realista, a realidade de duas escravas.

A visão de Machado de Assis sobre a escravidão pode ser percebida também na crônica publicada em maio de 1888 no jornal carioca *Gazeta de notícias*, onde ele traz o caso do jovem Pancrácio, um “molecote” que seu senhor, tendo visto a movimentação para a Lei Áurea decide fazer um “banquete” e entregar-lhe a liberdade, recebendo assim, glórias e esperando também receber condecorações por seu grande ato. No dia seguinte, chama o jovem Pancrácio e lhe oferece um emprego para que este continue com seus serviços, Pancrácio aceita, e assim o eu lírico começa a descrever em sequência a relação dele com o agora liberto, que “aceitou tudo” até petelecos, pontapés, puxões de orelhas, ofensas e xingamentos.

Chalhoub (1990) acredita que a base que Machado de Assis quer mostrar com a crônica é que mesmo com todo o evento realizado, toda honraria destinada somente ao senhor, na vida do jovem Pancrácio não houve grandes mudanças, que este evento leva a compreensão de que a abolição nunca tenha acontecido efetivamente para os escravizados e afirma que a crônica traz também uma leitura sobre as rupturas e continuidades com a abolição.

Gledson (1986) tenta fazer uma reconstrução da imagem que Machado de Assis tinha do Brasil, não acreditando que Assis tenha sido imparcial referente às mudanças que aconteciam no país, sendo a crônica sobre a liberdade do jovem Pancrácio exemplo disso.

Entendemos que através das obras machadianas é possível visualizar o cenário da escravidão no Brasil e suas contribuições para a sociedade do século XIX, através da descrição da realidade vivida por um povo que foi subjugado por séculos. Mesmo que não dando enfoque direto, existem outras obras que mencionam a questão escravista no país, mas esta aparece nas obras machadianas como algo que faz parte da rotina da sociedade no século XIX.

A jóia

Um dos momentos que pretendemos destacar no livro *Esaú e Jacó* se passa no capítulo XX do livro, intitulado “a jóia” que relata a conquista do título de barão pelo banqueiro Santos e por sua esposa Natividade, que são os pais dos gêmeos protagonistas. A Natividade toma conhecimento da conquista da baronia através de uma notícia de jornal em seu aniversário, em uma ocasião no seio familiar muito bem planejada por seu marido, essa conquista acaba trazendo muita felicidade para a família, para seus amigos, pessoas da alta sociedade e inclusive para seus escravos que ficam felizes com a glória dos proprietários como se fosse uma vitória pessoal, chegando até a acreditar que fossem melhores que outros escravos, pois a partir daquele momento seriam propriedades não de qualquer um, mas sim, de barões do império.

“E os rapazes saíram a espalhar a notícia pela casa. Os criados ficaram felizes com a mudança dos amos. Os próprios escravos pareciam receber uma parcela da liberdade e condecoravam-se com ela: “Nhã Baronesa!” Exclamavam saltando. E João puxava Maria, batendo castanholas com os dedos: “Gente, quem é esta crioula? Sou escrava de Nhã Baronesa!” (MACHADO DE ASSIS, 1904, p. 34)

Esse ponto nos desperta o interesse de discutir sobre a maneira com que o escravizado se enxergava na sociedade no século XIX presente na obra *Esaú e Jacó*. Onde as conquistas dos seus senhores eram vistas como conquistas também para os escravos, uma maneira de status frente a outros escravos e uma forma de se sobressair socialmente.

Segundo Joaquim Nabuco, que foi um político, diplomata, historiador, jurista, orador e jornalista brasileiro. Formado pela faculdade de direito de Recife e um dos fundadores da academia brasileira de letras, diz em seu estudo “o abolicionismo” (2000) que a escravidão não mexia somente com o modo de pensar do escravagista, branco, detentor de terras e dos meios de produção, mas também, corrompia a mentalidade dos escravos que vinham cativos da África.

Com a escravidão, os africanos no Brasil estavam tentando reconstruir sua personalidade social que fora perdida com sua arrancada abrupta e violenta de seus familiares, seu lugar, sua cultura e religião. Para Mattoso (1988) a base da escravidão era a necessidade dos escravizados se organizarem socialmente de acordo com a identidade social dos seus senhores, de maneira que os senhores pudessem manipular seus escravos fazendo uso de seu poder patriarcal e do paternalismo. Afirma também, que o escravizado tentava meios de se adaptar a sua nova realidade, isto envolvia a obediência e o trabalho, porém, não excluía necessariamente as resistências e que a humildade, a fidelidade e a obediência também eram formas de resistência. Por isso, que nessa busca pela reconstrução de sua personalidade social tem possibilidade do escravo felicitar-se também com a felicidade de seus senhores.

“Emancipado o preto, resta emancipar o branco”

O capítulo XXXVII da obra *Esaú e Jacó* de Machado de Assis, intitulado “desacordo no acordo” é o momento em que o autor mostra o ano de 1888 com o fim da escravidão, abordando o posicionamento dos gêmeos que mesmo sendo contrários em tudo, concordavam quanto a emancipação dos escravos, mesmo que discordando quanto ao seu significado, “para Pedro era um ato de justiça, e para Paulo era o início de uma revolução” (ASSIS, 1888, p. 51).

No resto do capítulo, o enfoque é na preocupação da mãe dos rapazes, a respeito do posicionamento do filho Paulo e o fato que ele poderia ser visto como “uma ameaça ao imperador

e ao império” por declarar que “a abolição é a aurora da liberdade; esperemos o sol; emancipado o preto, resta emancipar o branco” (ASSIS, 1888, p. 51).

O que chama atenção nesse capítulo do livro é que se esperava que o fim da escravidão trouxesse transformações para a sociedade, independente do posicionamento político. Apesar da súbita passagem pela temática, o próprio autor começa o capítulo afirmando ser esta uma questão “grave e gravíssima” mostrando com isso, a importância da data e do ocorrido.

Em seu livro o jogo da dissimulação, Wlamyra de Albuquerque (2009) mostra a racialização das relações sociais nas décadas que antecederam e sucederam a abolição da escravatura no Brasil, dizendo que a cientificidade relacionada à raça humana sustenta a ideia de hierarquias sociais e por isso, o científico estava apoiado ao costume, já que a cor de pele sempre fora o critério para a diferenciação da ordem social. A raça é mostrada como uma maneira genérica de prevailecimento de antigas diferenças de etnias e de mentalidades, considerando uma melhor que a outra.

Apesar de seu posicionamento abolicionista, descrito anteriormente, Joaquim Nabuco também defendia a criação de leis que fossem mais rígidas com escravos e “pessoas de cor”, mostrando uma marginalização dessas pessoas que eram uma ameaça à sociedade. Segundo Albuquerque (2009) o fim da escravidão era defendido pelos renomados, letrados e brancos abolicionistas quando fosse uma espécie de caridade, de generosidade e boa vontade, devido sua benevolência e superioridade, que tendo consciência da exploração desse povo a livraria de tal infortúnio. Porém, os negros ainda ficariam submissos aos brancos, por um tipo de dívida por sua bondade.

Queremos levantar a ideia de que mesmo quem defendia o fim da escravidão tem em seus preceitos bases de superioridade, mas assim como Wlamyra, não estamos desqualificando Joaquim Nabuco como abolicionista, homem de seu tempo. Estamos tentando compreender a forma como os brancos enxergavam a liberdade do negro. Segundo Antônio Cândido (2004) Nabuco era um “radical temporário”, ou seja, mesmo pertencendo a aristocracia, ele tinha visões que ia além de sua classe social, conseguia estabelecer bem a sociedade brasileira e conseguia enxergar que o escravo era sua base.

A faculdade de direito de São Paulo em que o personagem Paulo estudava, era um dos principais centros abolicionista do país, o livro Esaú e Jacó, mostra a inclinação de Paulo para abolição e para a vida política de tal modo que ele chegou a discursar acerca da emancipação escrava, isso nos indica que a discussão sobre a abolição no Brasil também esteve nas grandes universidades brasileiras.

Mesmo com a emancipação dos escravos, estes não ganharam os direitos iguais dos cidadãos brancos e por isso, foram levados a povoarem a margem da sociedade das cidades, em cortiços. Porém estes tinham má fama de serem os proliferadores de doenças e que traziam feiura para a cidade, por isso foram destruídos por ordem da prefeitura da então capital federal, essa atitude foi aclamada pela imprensa da época.

Esses moradores dos cortiços depois viriam a se tornar moradores das grandes favelas dos grandes centros até os dias de hoje. Segundo Chalhoub (1996) em cidade fabril, os senhores de escravos enxergavam os cortiços como nada menos que um grande problema nas cidades. Em 05 de maio de 1869, no jornal do comércio, a coluna de “publicação do pedido”, traz

uma carta em que um senhor de escravo pede que a polícia da corte faça uma revista nos cortiços em busca de escravos fugidos. O que mostra que os cortiços aparecem como esconderijos para escravos. Para o autor, os cortiços estiveram ligados ao aumento da imigração portuguesa e ao aumento das alforrias conquistadas pelos escravos. Chalhoub diz também, que entre 1850 e 1860, décadas anteriores à abolição da escravatura em 1888, era comum que os escravos conseguissem autorização de seus senhores para viverem “sobre si” em cortiços, por isso não era possível fazer um controle sobre quem era escravo fugido e sobre qual deles possuíam autorização de seus senhores para povoarem os cortiços. Essa permissão para viverem “sobre si” para o autor, era algo sobre qual os escravos urbanos muito se empenhavam para conseguir, devido sua possibilidade de autonomia na atividade econômica e também, de levarem uma vida que se confundia com a da população livre.

Andreia Santos Pessanha (2005) faz um compilado das principais ideias de André Rebouças, intitulado *Da abolição da escravatura a abolição da miséria*, onde ele defendia que a assinatura da Lei Áurea seria uma violência aos escravos se esta fosse assinada sem que os ex-escravos tivessem oportunidade de trabalho remunerado e acesso à educação. Os libertos deveriam receber terras para cultivarem, se sustentarem e impulsionarem a economia brasileira, achava também, que a agricultura teria uma grande revolução depois da abolição. Porém, como sabemos isso não ocorreu e os descendentes dos escravos vivem à margem da sociedade até os dias de hoje, Rebouças acreditava que libertar os escravos sem garantir a eles o básico, seria o mesmo que condená-los a miséria, já sabendo ele que a emancipação nada mais seria do que a racialização das relações sociais e a manutenção dos esquemas hierárquicos, onde um ex-escravo, marcado por seu tom de pele mesmo séculos depois da abolição, não deixa de ser ex-escravo.

Acredita-se que na fala de Paulo sobre faltar emancipar os brancos, ele estava se referindo ao modelo político no país, pois era a favor da República. Justificando assim a preocupação de sua mãe com a opinião do imperador, que poderia enxergar seu posicionamento como uma crítica pessoal. Paulo estava insinuando que com a monarquia, os cidadãos (brancos) encontravam-se escravizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escravo no Brasil geralmente aparece cercado de uma história que muitas vezes tinha seu início na África com a sua captura, o tráfico atlântico nos navios negreiros fora retrato de violência e brutalidade. Os escravos perdiam o contato com seus familiares e eram separados de seus conhecidos. No novo país, os recém-chegados se encontravam excluídos, em um lugar onde o idioma era desconhecido e com poucas possibilidades de se relacionarem com os outros escravos. Os senhores de escravos como um meio para prevenir possíveis motins, não permitiam o contato entre escravos de uma mesma etnia.

Pode-se dizer que os africanos sofreram diversos tipos de violência e de dominação, os escravos tinham de se adequar a uma jornada árdua de trabalho, a uma alimentação precária, maus tratos e aos castigos, estes e as “benevolências” descritas por Silvia Lara eram também uma forma de dominação no Brasil escravista, onde não somente os castigos físicos deveriam garantir a subordinação escrava como também algumas palavras desferidas de maneira amo-

rosa. “Essa dominação amorosa que temperava rigor e respeito não só acabava por reforçar os laços pessoais como também pretendia assegurar a convivência escrava ao exercício do poder” (LARA, 1988, pag. 117), mesmo não sendo isso claro na obra machadiana, os escravos estarem felizes e comemorando com seus senhores indicam que eles eram “bem tratados”, porém, esse tipo de tratamento também era uma forma de dominação.

Publicado em 1904, Esaú e Jacó foi a penúltima obra machadiana a ser publicada. Onde é possível encontrar diversos enfoques, porém o mais comum é o histórico-político por ser mostrada de maneira mais explícita, onde o autor separa até mesmo capítulos inteiros para tratar da queda monarquia e da instauração da república, fazendo uma crítica a forma com que as pessoas consideravam aquele fato e a sua relevância. O importante a dizer sobre a relação da obra com a escravidão é que mesmo o autor abordando o tema de maneira discreta, permite ao leitor tecer discussões sobre a temática e concede também elementos para a discussão sobre a história do País.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil; Wlamyra R. de Albuquerque — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CANDIDO, Antônio. Vários escritos. 4 ed. São Paulo. Duas cidades, Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2004

ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. Rio de Janeiro. H. Garnier livreiro-editor, 1904.

Assis, Machado de. Obra Completa, Vol. III. 3ª edição. José Aguilar, Rio de Janeiro. 1973. p. 489 – 491.

CHALHOUB, Sidney. Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHALHOUB, Sidney. Machado de Assis, historiador. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 32; 51; 162-3.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte – São Paulo: companhia das letras, 1990.

PESSANHA, Andréa Santos. Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as ideias de André Rebouças. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. v. 01. 160p .

GLEDSON, John. Machado de Assis: ficção e história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

LARA, Sílvia H. Campos da Violência: Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro – 1750-1808, São Paulo, Paz e Terra, 1988.

MATTOSO, Kátia de Queirós. Ser escravo no Brasil. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 206.

NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro da Folha de São Paulo).

50 Contos de Machado de Assis. Selecionados por John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



Literatura e sociedade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio

Patricia Ferreira dos Santos

Mestre em Letras pela UERN

Ligia Dutra de Araújo

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Jessica Maria Félix Dantas

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Juliana Freitas de Brito

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Milena Gadelha Gomes

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Djanilda Vieira dos Santos

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Camila Silva Ferreira

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Jaciara Mayara Batista Fernandes

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Cristina Batista Araujo

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

Vanessa de Lima Vicente

Graduanda pela pedagogia pela FACSU

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.12

RESUMO

Durante muito tempo as aulas de literatura no âmbito do Ensino Médio estiveram centralizadas na historicidade dos movimentos literários, isto é, em datas, biografias e demais elementos que contribuíram para uma visão tradicional desse ensino. Tal prática, embora eficaz outrora, é na contemporaneidade questionada por estudiosos da área, visto que a leitura literária pode ultrapassar a historicidade do autor (a) que a produziu, ganhando vida em outras gerações. De fato, não é possível dizer que existe uma função arbitrária na leitura de um texto literário, posto que literatura é arte e a arte tem diversas funções. Todavia, é possível inserir a literatura em um viés social capaz de auxiliar na humanização dos indivíduos. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. E tem como objetivo geral: Discutir sobre as reflexões teóricas e metodológicas acerca da relação literatura e sociedade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. E os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a ressignificação do letramento literário na escola; expor a autonomia promovida por um ensino de literatura voltado para os contextos sociais. Ao término desse trabalho, foi possível identificar que a literatura é um direito de todo indivíduo que adentra a instituição escolar e cabe ao professor de língua portuguesa promover aulas de literatura que promovam formação de leitores críticos e de cidadãos participativos.

Palavras-chave: letramento literário. ensino médio. literatura e sociedade.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA RESSIGNIFICAÇÃO TEÓRICA

Aulas de literatura são sempre alvo de debates e diálogos em eventos acadêmicos dos cursos de Letras. Isto porque para ensinar literatura o professor precisa estar em constante diálogo entre o que os manuais trazem e o que de fato é preciso levar ao aluno na sala de aula. Neste capítulo, discorreremos acerca do direito a um ensino de literatura que forme seres emancipados; o direito a leitura de obras literárias na íntegra e as reflexões que precisam ser evidenciadas na relação ensino/literatura/sociedade.

Por um ensino de literatura que forme estudantes emancipados

Conforme Moretto (2009), a instituição escolar tem como objetivo oferecer aos estudantes saberes socialmente construídos, estreitando laços entre a vida e a sociedade. Por isso, a função da escola enquanto instituição formal vai além do compartilhamento de conteúdo específicos das disciplinas regulares, oportunizando aos estudantes conhecerem e apreciarem a relação entre os conteúdos e vida em comunidade.

Essa assertiva pode ser direcionada a todas as disciplinas da educação formal, todavia, são nas aulas de língua portuguesa que os docentes têm uma maior possibilidade de expandir os conhecimentos dos estudantes, os auxiliando na construção de saberes que vão melhorá-los como cidadãos na comunidade onde vivem. Isso porque a língua portuguesa, além de ser nossa língua materna, está ligada diretamente a produção e interpretações dos diversos textos, bem como aos textos literários. Segundo Ferrarezi (2014, p. 93), [...] a única disciplina que tem o poder de “desmudifazer” nosso povo é a de língua materna. “

Quando Ferrarezi (2014) fala em língua materna está se referindo ao ensino de língua

portuguesa, pois nosso idioma oficial é o português. Nesse sentido, além de aprender sobre os diversos conteúdos que estão organizados nos currículos escolares, o aluno precisa aprender a pensar criticamente, a analisar a vida, os textos, os contextos que o cerca. Cabe, portanto, ao professor de língua portuguesa uma função maior, na visão do autor, de impedir o silenciamento dos alunos, auxiliando esses a expressarem seus pontos de vistas em todos os contextos comunicativos dentro ou fora da escola.

E nessa busca por criticidade, o docente pode inserir os textos literários como nortes para os debates em sala, desenvolvendo nos alunos as habilidades de relacioná-los a vida em sociedade. Ao fazer isso, o ensino de literatura deixa de ser somente um conteúdo exigido no ensino médio e passa a ser uma ferramenta de humanização. De acordo com Candido (2004):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma ao sentimento e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Esse processo de humanização é possível porque o texto literário, além de gerar encantamento, pode apresentar as vivências de um povo, culminando para uma consciência identitária do leitor. Posto que em sua construção, as obras literárias abordam temas que vão ao encontro de culturas, patrimônios imateriais e demais elementos que corroboram para o saber passado entre as gerações.

Além disso, a literatura possibilita ao sujeito fantasiar, sonhar, trocar experiências, contrapor, dialogar, ou seja, promove a interações entre o sujeito leitor, o sujeito autor e o contexto social vigente. Para Cândido (2011, p.176), “A luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de bens incompressíveis[...]que garantem o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.” Ainda sob esse viés a Base Nacional Comum Curricular – BNCC- (2017, p. 350) orienta:

Ao longo de toda a educação básica, o ensino das ciências humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza (...) fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.

Embora a BNCC (2017) esteja ressaltando as habilidades que precisam ser desenvolvidas nas aulas de ciências humanas, podemos desenvolvê-las também na nas aulas de leitura e literatura língua na escola. Posto que, nessas aulas os docentes trabalham com interpretações, debates e demais ferramentas que promovem reflexão acerca da vida em sociedade. Desse modo, a partir das aulas de literatura o professor pode aguçar nos alunos a motivação para ler além da superficialidade. De acordo com Silveira (2005, p 16),

[...] O texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autocohecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

O descortínio citado por Silveira (2005) acontece porque os textos literários carregam sentidos, relatos, desabafos, indignações, denúncias, declarações, conflitos existenciais e demais fatores que direcionam o leitor ao pensamento reflexivo sobre si mesmo e o mundo. Ademais, a linguagem utilizada em uma obra literária, na maioria das vezes, é subjetiva e isso permite ao leitor preencher as lacunas entre o que existe e o que poderia existir. Esse tipo de leitura

não condiz com todas as funções comunicativas dos diversos textos que circulam no ambiente escolar. A resenha, a notícia, o texto dissertativo, a reportagem, o artigo de opinião são exemplos de textos que por sua objetividade não permite ao leitor desenvolver amplos significados.

Mediante o exposto, ratificamos a necessidade de se reconhecer o direito à literatura na educação básica sob básicas teóricas que dimensionem um trabalho reflexivo com o texto literário. Em suma, o direito de ler o texto literário na íntegra, o direito de efetuar leituras críticas da arte literária, o direito de vivenciar encantamento pelo texto literário, mesmo entendendo que esses possuem amplas complexidades.

Por um direito de vivenciar a leitura de obras literárias no ensino médio

A leitura literária e a produção textual embasada nela tem sido um tema cabível de diálogos e debates teóricos; entre os diversos motivos para esse fim, destacamos o espaço reduzido que é dado ao texto literário nos livros didáticos e a ausência de obras literária a disposição dos alunos nas bibliotecas escolares. Esses dois empasses ora tem fundamento na falta de verba para a compra de obras literárias por parte dos governos de estados, ora está relacionada na escolha e elaboração dos livros didáticos que por vezes não são aos dados aos professores a possibilidade de auxiliar na produção e na escolha desse material.

Em relação ao espaço reduzido dos textos literários nos livros didáticos, compreendemos que existe uma infinidade de gêneros textuais que precisam estar no currículo dos alunos e como estes são mais curtos recebem um espaço maior aplicabilidade nas aulas de língua portuguesa. Posto que a partir de um texto curto, o docente pode trabalhar as normas gramaticais, os elementos textuais e os gêneros orais. Atividades pertinentes ao currículo de língua portuguesa, mas que inviabiliza um trabalho mais profundo e amplo com o texto literário. Para Cosson (2014, p. 15),

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, consequentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leitura que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus do conhecimento.

Como vemos, Cosson (2014) além de ratificar o direito à literatura na instituição escolar, nos convida a refletir sobre o seu desaparecimento na vida do aluno, isto porque na maioria das vezes o aluno somente tem contato com o texto literário na escola, por terem pais não leitores, pelo alto preço dos livros no Brasil ou mesmo pela falta de um acervo de obras literárias na biblioteca escolar. Nesse sentido, é preciso repensar a grade curricular que coloca o professor de língua portuguesa na função, em uma única carga horária, dedicar tempo ao ensino de gramática, ao ensino de literatura, ao ensino de leitura e ao ensino de produção do texto.

Todavia, essa é uma discussão para futuros trabalhos, mas se faz preciso trazer para não lançar sobre o docente fardos que não são de sua alçada. Assim sendo, vamos voltar a questão norteadora desse tópico que é o direito à leitura de obras literárias na íntegra. Para isso o docente precisa desenvolver estratégias metodológicas que ultrapassem o manual didáticos, visto que esse, como já citados, comportam apenas os trechos considerados mais relevantes em determinados movimentos literários e que podem estar diretamente ligados aos exercícios de ve-

rificação de aprendizagem para as aulas de gramática. Sobre isso discorre Geraldi (2012, p.18):

Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos), o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário em exemplos de exceções permitidas [...]

Tal prática, além de impossibilitar o deleite sobre a obra literária, não contribui um letramento literário que sirva como base de sustentação e de transformação da personalidade dos educandos. Isto porque a leitura literária é uma atividade que pressupõe momentos de diálogos, trocas de experiências, nas quais que os alunos podem externar posicionamentos, angustias e ideologias constantes. De acordo com Cosson (2006, p.17), “[...] no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de experiência e a, ainda sermos nós mesmos. ”

Ademais, a leitura literária é fundamental dentro do contexto educacional, estando presente como uma lente que nos permite ver a sociedade e o mundo ao longo do tempo, interligando histórias, magia, beleza, expressão, vida e arte. Na verdade, ao fazer o uso da leitura literária, em sua profundidade, o indivíduo transforma-se em um ser social disposto a compreender o mundo que o cerca. Para Zilberman (2009, p. 17),

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial.

Como vemos, é possível possibilitar prazer e criticidade quando o assunto é o texto literário, desde que aulas de literatura não se resumam a aulas de leitura e interpretação do livro didático. Nesse sentido, cabe ao docente de língua portuguesa ampliar o espaço para a leitura literária na escola, usando o livro didático como ferramenta norteadora e não única no processo de aprendizagem. Se, por ventura, o livro apresenta o trecho de uma obra do realismo que nas aulas posteriores professor apresente¹ a obra na íntegra e as relacione com outras do mesmo movimento literário.

Em consonância com o exposto, Cosson (2011) nos alerta que a literatura precisa ser ensinada com o compromisso de ampliar o conhecimento crítico do aluno, proporcionando que estes desenvolvam uma atividade de leitura sistemática e organizada. Ademais, quando a escola possibilita essa via de ensino, seja de literatura ou outros conteúdos, ela oportuniza aos estudantes dispor de ferramentas hábeis para reconhecerem-se cidadãos pertencentes a uma localidade e a leitura literária proporciona esse pertencimento.

Literatura e sociedade: diálogos necessários

No tópico anterior, discutimos acerca do direito a leitura do texto literário na íntegra e observamos como essa prática pode auxiliar na formação dos sujeitos /alunos. Nesse novo tópico, refletiremos sobre a relação literatura e sociedade e como esta precisa ser inserida nas aulas de língua portuguesa, gerando leitores proficientes ao compreender que um texto embora amplo não possibilita qualquer significado.

¹ No capítulo posterior, apresentaremos propostas de aulas nessa perspectiva.

Já é um consenso entre estudiosos e docentes que uma obra literária apresenta traços de uma sociedade. Isto acontece porque o autor é também um ser social e ao escrever, com ou sem intenção, ele deixa marcas da sua realidade. O fato é que, seja em qual for a geração, existem pontos a serem expressos publicamente e o autor utiliza seu texto para deixar suas impressões de uma determinada época. Esse viés sociológico não é arbitrário, mas é relevante para a interpretação do objeto de estudo que é o texto literário. Mais precisamente ilustra Candido (2066, p.6):

Se, pensando nisto, atentarmos para a composição de Senhora, veremos que repousa numa espécie de longa e complicada transação [...]. Vemos que o comportamento do protagonista exprime [...] uma obsessão com o ato de compra a que se submeteu, e que as relações humanas se deterioram por causa dos motivos econômicos.

Candido (2006) descreve a relação social entre a obra Senhora e a sociedade da época e nisso mostra como existe relação em o conteúdo da obra e os relacionamentos que se davam em troca de dinheiro. Como vemos, a relação social existe na obra citada, mesmo não podendo se configurar como algo proposital ou real na sociedade da época. Ainda para Candido (2006), a literatura é uma expressão pessoal, mas torna-se coletiva na medida em que outras pessoas leem e se identificam com a obra lida. Também, por essa razão a literatura é compreendida como prática social discursiva que apresenta intenção comunicativa de um povo para outro povo.

No entanto, é relevante que o leitor faça ligações entre a realidade posta pelo autor e a sua própria realidade, respeitando os limites entre esses. O equilíbrio é se faz necessário para que o leitor não acrescente ao texto significados “seus” que se distanciam literalmente das visões transcritas pelo autor. Isto é, precisa-se existir um acordo não arbitrário, mas consciente entre o texto literário e a realidade vivenciada pelo leitor, tonando a obra literária não um documento oficial de uma época, mas um conteúdo passível a inúmeras interpretações. Conforme Cândido (2006, p. 146),

Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assumo de intuição tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento para chegar a uma comunicação. (CÂNDIDO, 2006, p. 146)

Como vemos, a literatura pelo viés sociológico torna-se um espelho das vivências de um povo, no qual é possível enxergar as lutas, as revoluções e as mazelas de um povo. Para Cândido (2013, p. 53): “A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para os seres, os sentimentos. Como vemos a relação literatura e sociedade além de relevante promove humanização, pois por ela podemos quebrar paradigmas desenvolver sentimentos de empatia, solidariedade e respeito à diversidade.

Em suma, ratificamos que a leitura literária é um direito do estudante e esse direito precisa ser direcionado a partir de metodologias que insimulem a relação entre escola e sociedade. Pois de fato quando os conteúdos têm significado na vida do aluno, ou seja, quando esse conseguem observar as exposições feitas pelo professor em suas vivências, a educação ganha credibilidade e uma maior aplicabilidade na vida dos envolvidos. Nessa empreitada, o texto literário ganha vida na interação com o leitor em qualquer geração e esses passam a observar de forma mais crítica o mundo e os comportamentos sociais dos indivíduos. De acordo com Zilberman (2009, p. 23), “O conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor

depara-se permanentemente com obras recentes, mas também porque ele busca obras do passado que se atualizam por força de sua leitura, e igualmente”.

Na verdade, A obra literária atua em nosso subconsciente nos apresentando situações que nos remetem ao pensar sobre, ao criar caminho de superação a reavaliar nossos comportamentos em sociedade. Situações que nos promovem crescimento intelectual e pessoal. Posto isso, ratificamos que as aulas de literatura no Ensino médio passem também pelo viés da sociologia, abordando todos os aspectos relativos ao ser humano. Enfim, que seja um ensino abrangente que proporcione ao indivíduo a liberdade de pensar sobre as problemáticas contidas no texto e dessa forma não se prende a uma visão superficial do código linguístico. Posto que em uma obra pode estar, mesmo de maneira camuflada, as injustiças que muitos sofreram em nome das causas sociais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

AZEVEDO, Aluísio. O Cortiço. São Paulo: Editora Ática,1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular,2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Ciência e Cultura,1972.

_____. Antônio. “ O direito à literatura”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2011.

_____. Antônio. Literatura e sociedade - 9ª Ed.- Rio de janeiro: Ouro sobre azul,2006.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRAREZI, Celso Jr. Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) O texto na sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Anglo,2012.

LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Editora Rocco,1998.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. (Org.) português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 83-102.

MORETTO, Vasco. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências – 4. ed. Petrópolis: vozes, 2009.

RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2006.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. (orgs). Escola e leitura- Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora,2009.



Diálogos acerca do letramento literário na educação básica

Patricia Ferreira dos Santos

Mestre em Letras pela UERN

Lidiane Torres Vieira

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Clarice Leyla dos Santos Bezerra

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Tiago Vieira Fernandes

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Rizia Cristen Matias Alves

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Maria Ianca Batista Medeiros

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Andreza Monaliza Andrade dos Santos

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Otaciana Soares Dantas de Freitas

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Roseanny Layane Alves Dutra

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Ângela Francisca da Silva Lino

Graduanda em pedagogia pela FACSU

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.13

RESUMO

Durante muito tempo as aulas de literatura no âmbito do Ensino Médio estiveram centralizadas na historicidade dos movimentos literários, isto é, em datas, biografias e demais elementos que contribuíram para uma visão tradicional desse ensino. Tal prática, embora eficaz outrora, é na contemporaneidade questionada por estudiosos da área, visto que a leitura literária pode ultrapassar a historicidade do autor (a) que a produziu, ganhando vida em outras gerações. De fato, não é possível dizer que existe uma função arbitrária na leitura de um texto literário, posto que literatura é arte e a arte tem diversas funções. Todavia, é possível inserir a literatura em um viés social capaz de auxiliar na humanização dos indivíduos. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. E tem como objetivo geral: Discutir sobre as reflexões teóricas e metodológicas acerca da relação literatura e sociedade nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. E os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a ressignificação do letramento literário na escola; expor a autonomia promovida por um ensino de literatura voltado para os contextos sociais. Ao término desse trabalho, foi possível identificar que a literatura é um direito de todo indivíduo que adentra a instituição escolar e cabe ao professor de língua portuguesa promover aulas de literatura que promovam formação de leitores críticos e de cidadãos participativos.

Palavras-chave: letramento literário. ensino médio. literatura e sociedade.

LEITURA E ENSINO DE LITERATURA

Para que a formação do leitor aconteça, é necessária a união de três componentes: a atividade do aluno sujeito leitor; a literatura ensinada e a ação do professor como um modelo de leitor, das quais as escolhas didáticas e pedagógicas são as mais importantes desse processo. Com isso, para formar alunos leitores, o professor deve abdicar da ideia de que só há um caminho imutável e convencional a ser seguido, pois o trabalho é mais complexo, árduo e estimulante. Rojo (2013, p. 21) assim define: É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico- capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui.

Portanto, o professor deve convidar o aluno a se aventurar nas próprias interpretações do texto e assumir seus riscos, aumentando suas habilidades de saberes e técnicas. Para instituir o aluno leitor, Rojo (2013) mostra três pontos principais: saberes sobre os textos lidos, sobre si e sobre a própria atividade lexical. Nessa perspectiva, os saberes sobre os textos, o conhecimento sobre gênero, a poética do texto, o funcionamento do discurso, dentre outros, é adquirido com o tempo e através de muita leitura feita pelo aluno. Por meio dos estudos de textos lidos por inteiro, é possível descobrir, identificar e entender os fenômenos, que logo após se tornarão ferramentas de leitura, facilitando, então, o entendimento do leitor em formação. A leitura da obra proporciona a ocasião de reinvestimentos preparados para automatizar e redescobrir por si só os mistérios do texto.

Desse modo, os saberes sobre si são apontados como uma expressão de reflexão pessoal e de gostos assumidos por determinadas leituras. Nos anos iniciais, os alunos sempre expõem suas ideias e emoções e o professor, como um mediador, deve lembrar aos seus alunos a necessidade de voltar ao texto para buscar a ideia central. Já na etapa seguinte, os estudantes

adolescentes sentem grande resistência em mostrar aquilo que acham intimidade, por receio do professor e dos colegas não conseguirem entender o que escreveram.

Além disso, as dificuldades da liberdade e limites de interpretação que os pequenos leitores têm, devem ser trabalhadas em sala de aula. Jouve (2012) sugere que o aluno deve saber distinguir a subjetividade necessária, delineada pelo texto, e a acidental, que vem da reflexão crítica que até então está fora de alcance dos educandos. É certo que os estudantes percebem que há várias maneiras de ler e que uma leitura socializada estabelece regras. Para que isso ocorra, os alunos utilizam de dois guarda-corpos: primeiro o recurso ao texto e o segundo a arbitragem dos pares. Desde o início da escolaridade, os professores dedicam-se em determinar “o hábito de submeter as hipóteses à autoridade do texto”. (TODOROV, 2013, p. 23).

Por último, a ação do professor como um modelo de leitor para os alunos desperta nos mesmos o interesse e a paixão pela leitura. Para tanto, ter um modelo de um sujeito leitor desde os anos iniciais é de suma importância, pois é ele quem conduz o despertar, por meio de histórias contadas em sala de aula, possibilitando às crianças criarem asas às suas imaginações, através do professor que vai guiando-as por caminhos mais agradáveis.

Segundo Todorov (2013), a ética profissional do professor não o permite expressar sem mediação a sua própria leitura, pois é necessário elaborar acomodações e precipitar as dificuldades dos alunos. Também é preciso abdicar-se de algumas leituras pessoais para não induzir os gostos e possíveis críticas dos alunos a determinados gêneros ou textos apresentados a eles.

Assim, uma boa seleção de livros feita pelos professores se torna fundamental para a formação de sujeitos leitores. Mesmo os educadores tendo que seguir o programa escolar, nada os impedem de escolher bons livros, dos quais são indicados em uma lista dada pela instituição. Jouve (2013, p. 25) afirma que “segundo a modalidade de leitura (autônoma ou em classe), convém observar o grau de dificuldade da obra proposta”.

É notório que a aprendizagem da leitura literária e o interesse do leitor em formação, levam a valorizar mais as leituras complexas, que em muitos casos, dificulta o entendimento dos alunos de forma imediata. No Ensino Fundamental I, os livros complexos são escolhidos precisamente por causa das suas potencialidades formadoras. Nesse sentido, Todorov (2004) afirma que para os alunos menores são recomendados textos resistentes, que ofertem jogo e proporcionem o sentido dele.

Remetendo a literatura infanto-juvenil, essa tem um campo vasto de livros de qualidade para o aprendizado da leitura. Existem várias obras como: álbuns, romances e peças de teatro. Logo, por meio, dessas obras o educador pode criar um horizonte para os seus alunos, visto que a leitura de literatura em sala de aula não é bem-vista pelos alunos, pois, desde os anos iniciais da Educação Básica (EB), os professores a utilizam de maneira errada, tornado obrigatória somente para realização de provas, já que os textos são simplesmente para o estudo da gramática normativa, por essa razão, as aulas de literatura se tornam maçantes e não despertam o interesse das crianças.

Dessa forma, a leitura de literatura dentro de sala de aula tem que ser entendida pelo professor como um momento de prazer e de reflexão para os seus alunos, havendo um comprometimento de mudar a realidade dentro de sua sala de aula, pois muitos alunos veem a leitura como um momento entediante e leem sem prazer algum. Por isso, O docente tem que desen-

volver na criança o gosto pela leitura de literatura, seja dentro ou fora da escola, incentivá-los a cada vez mais ler, pois assim as crianças terão mais facilidade em se tornarem seres críticos e autônomos.

A ESPECIFICIDADE DA LEITURA LITERÁRIA

Segundo Magnani (2001), a leitura é essencial na vida do ser humano e por esse motivo dever ser oferecida de maneira adequada, para que realmente os alunos apreciem a leitura e formem o hábito de ler. Partindo do princípio de que é na escola que o aluno tem um contato mais específico com a leitura literária, é necessário refletir acerca da formação do leitor no ambiente escolar.

Para compreender o espaço da literatura, bem como a leitura em sala de aula, devemos observar como a literatura é “apresentada” para os alunos desde os anos iniciais até os anos finais. Sobretudo, para os anos iniciais podemos observar como a leitura literária tem um papel importante nos primeiros anos escolares. Nesse período, as leituras estão presentes diariamente nas aulas, com hora para conto e leituras de fábulas. Magnani (2001), afirma que é neste momento que as atividades são aplicadas da forma mais adequada, pois há uma leitura, algumas vezes uma representação, como também, questionamentos sobre o enredo, personagens, ambiente da história, ou seja, a leitura é feita de maneira ampla, não se detendo somente em retirar palavras do texto, para qualquer outro fim, mas para compreender a obra como um todo.

Para os anos finais do ensino fundamental, entram em cena ativamente os livros didáticos e paradidáticos, nessa fase, as leituras são mais objetivadas, ou seja, se lê textos para treinar a compreensão oral. Pois, na maioria das vezes, logo abaixo dos textos que geralmente estão fragmentados, estão perguntas a serem respondidas de forma básica, utilizando as próprias palavras do texto.

Nesse ambiente onde a literatura está diluída nas aulas de Português, fica a cargo do professor inseri-la nas suas aulas. Magnani (2001, p.61) apresenta algumas posições sobre esse assunto: “Os mais resistentes insistem em que se devem ler “bons” textos e cabe ao professor indicá-los; outros, por sua vez, propõem a liberdade de escolha do aluno, apostando no critério quantitativo”. Na primeira opção, o professor possivelmente irá escolher obras que lhe foram apresentadas neste mesmo período escolar, o que se restringirá a obras consideradas clássicas, canônicas, o que muitas vezes faz com que o aluno resista à leitura por apresentar temáticas que não são de sua época ou porque lhe despertam pouco interesse.

Embora uma obra clássica tenha temas relevantes para o aluno, num primeiro momento, ler este tipo de texto, pode ser algo difícil, pois muitos trazem uma escrita que requer uma leitura mais precisa por parte do aluno e caso o professor não o auxilie, a leitura pode ficar difícil de compreensão. A primeira posição assinala que o professor, nesse contexto se preocupa em oferecer obras que acredita serem importantes para o conhecimento do aluno, mas, por vezes, sem levar em consideração os interesses dos alunos.

Conseqüentemente, a segunda posição acredita que o aluno deve escolher suas leituras, podendo, de forma autônoma, adquirir o gosto pelas obras e ampliar suas leituras. Isto o levará, também, a ter contato com vários tipos de textos, desde narrativas literárias longas a textos

menos extensos, como notícia, crônica, entre outros. Assim, é notório que se prioriza a quantidade de obras lidas e não a qualidade do que se lê. Sob essa ótica, acreditamos que ambas as posições têm uma grande importância quanto à leitura em sala de aula, pois trazem benefícios aos alunos, promovendo a reflexão e favorecendo o raciocínio.

Tendo por base a afirmação de Vicent Jouve (2012, p. 136): que diz que “[...] a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é sentida antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida”. Tal afirmação enfatiza que ao lermos uma obra literária primeiramente imergimos no enredo, no ambiente onde as ações se passam, sem levar em consideração o contexto em que a obra foi escrita. Nesse percurso, podemos ter como exemplo, um poema que apresenta em geral um texto que nos sensibiliza, toca, mesmo antes de pensarmos no seu contexto de escrita.

Com base nessa afirmação de Jouve (2012) podemos dizer que avaliar um trabalho de leitura literária é algo muito difícil e complexo, visto que como já falamos anteriormente, a literatura não tem um sentido único, não é algo concreto, exato, por isso cada indivíduo ao fazer sua leitura poderá ter uma compreensão específica do texto, obviamente dentro do contexto que ela apresenta. Pensando dessa maneira, o professor limita o olhar do aluno sobre a real expressão da obra, esquecendo que a literatura e a arte, de forma em geral, traduzem sentimentos amplos e pensamentos diversos, confirmando que a literatura é uma forma de expressão ambígua, polifônica, plurissignificativa.

Desse modo, quando o professor limita o conhecimento do aluno, esse, está tirando o seu potencial, reduzindo conhecimento, ao passo que se preocupa apenas com os aspectos que lhe parecem mais importantes, mas que muitas vezes não são os que prendem a atenção do aluno. Seguindo as ideias de Jouve (2012) devemos repensar a forma de trabalhar a literatura em sala de aula, pensando nela como uma ferramenta de formação do aluno e não apenas como uma expressão cultural que deve ser analisada de forma reduzida.

Portanto, mesmo havendo uma imersão por parte do aluno, a busca pela compreensão de dados e acontecimentos através dela, a já mencionada escolarização da literatura, pode empobrecer sua leitura. Logo, podemos considerar esse tipo de avaliação, como inadequada, visto que a essência da obra literária se perde em meio às demandas escolares. É válido ressaltar que a leitura de textos literários tem uma grande dimensão na vida dos jovens, pois é através das leituras que se alcança a interação com contextos sociais passados, fazendo a comparação com mundo atual, uma vez que a literatura transmite conhecimentos sejam eles sociais, políticos, culturais ou artísticos.

Pode-se notar o mérito da literatura a partir do que afirma Colomer (2007, p. 27), “O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”. Ou seja, para o ensino da literatura nas escolas não precisa se utilizar do discurso decorado sobre as escolas literárias como aponta autora supracitada, já que muitos educadores fazem a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras. Ao contrário, o ensino literário incentiva o debate permanente sobre a cultura, com novas visões e valores a serem concebidos pelos jovens leitores.

Para Colomer (2007, p. 29): “[...] existe capacidade interpretativa que permita tanto uma

socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo”. Em suma, ler consiste em produzir um diálogo com conhecimentos e experiências variadas que a literatura oportuniza essa competência de interpretação de sentimentos e de sentidos.

Sob esse olhar, vários teóricos abordam a importância do conteúdo literário, principalmente Cosson (2016) que dá destaque ao ensino da literatura nas escolas, porém constata-se a desvalorização no âmbito escolar, visto que muitos professores têm a dificuldade de aplicar de maneira eficiente este conteúdo, uma vez que o ensino se centra na gramática, e os alunos são as principais vítimas por não terem o amplo conhecimento de leitura, o que acaba por desvalorizar o aprendizado da literatura.

Cosson (2016, p. 20) ressalta que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica”, desta forma, percebe-se que muitos alunos têm certo receio quando se fala sobre literatura, uma vez que as aulas tornam-se monótonas e cansativas por apenas possuir objetivos como de decorar datas, nomes de autores, nomes de obras e escrever pequenos resumos sobre cada escola literária, deixando em segundo plano o mais importante, que são as leituras das obras que nos trazem muito conhecimento sobre determinada época.

Percebe-se que a leitura de obras literárias é de suma importância e fundamental para vida social de um jovem estudante, todavia que estão sendo substituídos por filmes e seriados de TV, na qual está não tem nenhuma associação com os assuntos abordados na literatura, ocasionando assim um vazio na aprendizagem dessa disciplina literária. Verifica-se quanto à literatura é excluída do âmbito escolar, quando esta disciplina apresenta dificuldades na adequação com as outras disciplinas que são exigidas no plano de ensino.

Nessa perspectiva, “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (COSSON, 2016, p. 34.), ou seja, o docente tem a obrigação de trabalhar a leitura das escolas literárias, pelo fato da literatura ter a capacidade de mostrar através da ficção a representação da realidade social, com temas que se transcendem ao longo dos anos, assim sendo, o docente tem a autonomia de escolher quais obras a serem apresentadas aos discentes.

O professor é o mediador, e através da sua metodologia, os discentes vão aprender a ter gosto pela leitura e perceber a importância dos textos literários, isto é, para uma leitura ficar interessante e marcante na vida de um aluno é preciso inovar os métodos. Kleiman (2005, p. 40), assinala ainda que “quando o foco está na prática de letramento, corre-se menos risco de engajar o aluno em atividades de “faz de conta”

Tal afirmação se confirma, a partir do momento que o regente passa a trabalhar o letramento na sala de aula, porque o mesmo irá perceber os benefícios ao abordar um conto literário, por meio da realização de uma leitura contextualizada entre a ficção e a realidade deles, trazendo os acontecimentos para o cotidiano. Pois, é através da literatura, que duas pessoas ao praticar o ato da leitura de um texto igual, terão opiniões diferentes, ou seja, a interpretação de um leitor para outro não será a mesma, dando assim, a oportunidade do aluno obter uma carga de criticidade em suas concepções.

A literatura tem capacidade de trazer a ficção para realidade, construir um novo mundo para os leitores, compartilhar desta maneira, todos seus sentimentos e desejos. O maior mistério

da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos mostra num mundo feito de palavras. Conhecer ao máximo os tipos de textos que nos propicia condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para ele e para a sociedade em que todos nós estamos inseridos. Para Cosson (2016, p. 17). “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.”

Sendo assim, quem vai à procura de leituras de obras literárias vai em busca de algum objetivo, porque quando o leitor decide ler uma determinada obra, esse indivíduo escolhe porque se identifica e gosta do gênero seja ele romance, policial, poesia ou crônica, logo sua prática pela leitura pode ter várias finalidades, dentre elas, lazer, viagens, passar o tempo ou conhecer outras experiências, por meio da literatura. Como vemos, o Letramento Literário concebe uma variação de interpretação e isso só é possível quando um leitor é letrado, porque é através de leituras diárias das obras que se adquire um aprendizado maior, percebendo assim, que a literatura não esgota nunca a sua mensagem. Por conseguinte, ao praticar a leitura da mesma obra mais de uma vez, sempre terá um novo fato, uma nova opinião ou até mesmo um acontecimento que passou despercebido nas leituras anteriormente, ao socializar seu ponto de vista com outra pessoa, será perceptível as opiniões diferentes mesmo diante da mesma obra. Vale ressaltar que a escola tem a função de difundir o Letramento Literário, por ser uma prática na qual o alunado terá a oportunidade de fazer as leituras de textos literários de forma diferente, no qual o mediador promoverá modos especiais de se ler esses textos.

Nesta perspectiva Cosson (2016, p. 34) ressalta que a “[...] literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”, porém as instituições escolares em si não têm conseguido alcançar o seu objetivo já que os alunos do Ensino Médio demonstram grandes dificuldades de leitura, interpretação e escrita. É notório, que alguns alunos que concluem o Ensino Médio não são capazes de ler uma obra literária e fazer uma análise com seu próprio entendimento, pois ser letrado é ter senso crítico e compreensão da obra lida, porém em algumas situações eles podem ser considerados iletrados, ao passo que não tem conhecimento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, perceber-se que a literatura é uma forma de lazer para poucos, o que se comprova, por meio de pesquisa que mostra que a televisão é campeã de audiência, seguida pela escuta de música ou rádio. Raramente se ver jovens com livros fazendo a prática da leitura, o que se prevalece são jovens com fone de ouvidos, ouvindo música, distraído no celular, fazendo uso das redes sociais, ficcionados pelo mundo tecnológico.

Em suma, o estudo da função da obra literária deve extrapolar o plano estrutural, alcançando assim o seu valor, a intencionalidade em relação ao público seja de despertar sensações, sentimentos ou até mesmo revoltar, se rebelar dependendo da relação que este estabeleça com o texto. Não havendo um olhar que ultrapasse os limites estruturais em relação à obra literária, prendendo-se apenas aos aspectos constituintes o mais relevante ficará à margem, aquilo que diz respeito à capacidade de tornar o homem cada vez mais humano, que é considerado pelo autor como a maior função desse gênero.

Ainda nesta perspectiva, podemos ratificar que o ensino de literatura ainda hoje toma como referência o modelo tradicional de ensino visto a partir de uma historicidade, que privilegia as características das escolas literárias assim como a análise intrínseca do texto. Esse quadro se agrava no ensino fundamental já que a literatura praticamente não é abordada, pelo menos não com as características humanizadoras e nem tampouco como possibilidade para a formação de leitores críticos para o mundo.

Portanto, o ensino de literatura deve consistir na formação de leitores, em uma possibilidade oferecida para uma experiência com o texto literário, que advém da literatura como forma de expressão, não na velha periodização que divide a história literária. A leitura é o que pode validar o ensino de literatura, pois através dela provêm atividades, as quais comportam a penetração na esfera da alteridade em que o indivíduo mergulha e retorna sem se perder.

Por meio, desta leitura que se pode propiciar ao leitor a construção de um mundo racional que o ajuda a entender também suas experiências individuais. Infelizmente, não é neste âmbito que a maiorias das escolas trabalham. Pois, é fato que a leitura de fruição é deixada de lado para dar espaço ao repasse do patrimônio histórico-literário e a experiência estética pouco importa.

De fato, as possibilidades trazidas pelo texto literário podem levar o leitor à identificação com os personagens, culturas e/ou aspectos históricos, visitar épocas, lugares e costumes diferentes, adentrar na ficção, reconhecer denúncias sociais. Tornando de todo este universo, o leitor pode deparar-se em sua realidade com um conhecimento mais amplo sobre o mundo onde habita e essa fruição brotada na interação leitor/texto literário, originam-se subsídios do conhecimento e é por isso que o caminho enveredado pelo leitor é de cunho pedagógico.

Em síntese, o exercício da leitura e da escrita de textos literários como uma aplicação da arbitrariedade das normas que na são imposta, através do padrão contido nos discursos da sociedade dita letrada reflete na constituição de uma maneira própria de se estabelecer dono da linguagem, a qual estando em posse de um, pode estar ao mesmo tempo em posse do outro, ou seja, o exercício da leitura literária possibilita a apropriação da linguagem.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.

CANDIDO, Antônio. Literatura e Sociedade. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O Direito a literatura. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler (em três artigos que se completam). São Paulo, Autores Associados/Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2013.

SILVA, V. B. da. O texto literário na alfabetização: alguns sentidos apontados por professores alfabetizadores. Osasco, 2010.

SOARES, Magda Soares. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



Diálogos acerca de um ensino de língua portuguesa voltado para a ação, a interação e a reflexão

Patricia Ferreira dos santos

Mestre em letras pela UERN

Jociélia Francisca de Sousa

Mestre em Letras para UERN

Mayara Millena Moreira Formiga

Mestre em História pela UFRN

Marcos Vitor Costa Castelhana

Especialista em Psicologia Escolar e Educacional

Zelia Kamylla Evangelista Dias

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Robenilda Nobre de Souza

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Luara Alves Queiroz

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Jordania Carneiro Lobo

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Osanira Rodrigues Bezerra

Graduanda em pedagogia pela FACSU

Francielma dos Santos Dutra

Graduanda em pedagogia pela FACSU

DOI: 10.47573/aya.5379.2.200.14

RESUMO

A língua portuguesa como língua materna tem melhor produtividade quando desenvolvida a partir da tríade da ação, interação e reflexão no que concerne ao desenvolvimento de competências comunicativas, na interface da oralidade e da escrita. Isto porque ao instruir os educandos quanto à importância dos falantes adequarem a linguagem aos contextos e ao quanto nossos discursos refletem nossa identidade, os docentes estarão contribuindo para autonomia linguística dos indivíduos e evitando possíveis fracassos ou dificuldades em atividades como: apresentação de trabalhos orais escolares - seminários, exposições de ideias, questionamentos, entrevistas de emprego, realizações de provas orais, debates sobre diversas temáticas. Ao partirmos desse pressuposto, apresentamos uma revisão de literatura acerca de um ensino de língua portuguesa atrativo, dinâmico e produtivo. Nossa pesquisa está ancorada na teoria interacionista da língua/linguagem e selecionamos para o nosso aporte teórico os seguintes autores: Vygotsky (1998), Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2008), Kock (2003, 2010) Antunes (2003, 2007), PCNs (1997, 2000), Bagno (1999) Leite (2011) entre outros que dialogam com um ensino de Língua Materna voltado para a perspectiva da interação.

Palavras-chave: prática pedagógica. competência comunicativa. interação.

ABORDAGENS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES PERTINENTES

A educação possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e comportamental de qualquer ser humano, visto que tem início no nascimento e se prolonga por toda vida. É por meio do aprendizado que o indivíduo consegue desenvolver os comportamentos necessários para sua convivência em sociedade. Além disso, para falar em educação como elemento de conscientização, é preciso ressaltar também a importância da instituição escolar como espaço formal apto a intervir e auxiliar o desempenho das habilidades necessárias para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tornem-se cidadãos críticos e participativos.

Entretanto, fazer essa afirmação não significa dizer que o ambiente escolar deva ser prestigiado apenas pelo aspecto formal. Sendo assim, não devemos considerar a escola como único meio por onde os sujeitos possam adquirir conhecimentos, tendo em vista, que através de uma educação informal, os sujeitos assimilam e constroem saberes adquiridos no cotidiano, nas trocas de experiências e rodas de conversas.

O que ressaltamos ao destacarmos a escola é a função social que ela possui para mediar o desenvolvimento da autonomia dos educandos e despertar maiores habilidades para conviver com os outros e com o meio. Assim, o papel da instituição escolar é orientar pedagogicamente e cientificamente de forma clara e precisa a construção de novos saberes, considerando a interação para maior eficácia de sua função social junto aos aprendizes.

Segundo Bakhtin (2003), o diálogo faz parte da vida e por natureza pertence à espécie humana, viver significa dialogar e isso o homem faz com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o corpo e o espírito, ou seja, toda atividade de linguagem tem por finalidade materializar expressões linguísticas ou não, elaboradas pelo ser humano, para circular dentro das relações interpessoais e também intrapessoais.

Partindo desta perspectiva, nos remetemos à função e a participação da escola na mediação da construção e do desenvolvimento das competências comunicativas do ser humano. Partimos do pressuposto que os docentes devem orientar os discentes a perceberem a diversidade linguística que existe em nosso país e ampliar o arsenal de informações acerca dessas linguagens. Segundo Leite (2011, p. 7), “[...] a língua pode passar a ser vista como reparadora das diferenças sociais ou pelos menos, minimizadora, se utilizada na ação contra os preconceitos [...]”

Para tanto, torna-se necessário pensar metodologias de ensino e situações didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades. Segundo os PCN’s (1997, p. 26): “O Brasil possui muitas variedades dialetais; recomenda-se que o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.”

Os PCN’s afirmam um novo perfil didático para o ensino de língua com base na interação. Entretanto, é válido ressaltar que esse é um pensamento composto pelos educadores que defendem a concepção de uma Educação Emancipatória e da valoração cultural dos educandos. E, portanto, ainda não é uma abordagem utilizada pela maioria dos docentes de Língua Materna. Visto que, muitas vezes, os professores preferem ver a língua como pertencente a uma única gramática e com isso a estudam apenas pelas estruturas e nomenclaturas gramaticais descontextualizadas de seu uso.

O motivo dessa rejeição a um ensino de Língua pela visão interacionista, voltando-se somente para os quesitos estruturais, vem de longos anos, precisamente desde os adventos dos estudos formalistas, que teve no âmbito da linguística um representante, que foi precursor do estruturalismo, Ferdinand de Saussure (1857-1913) considerado o pai da Linguística Moderna. Segundo Marcuschi (2008, p. 27): “Saussure deu origem á chamada Linguística científica, que ficou conhecida a partir de seu Curso de Linguística Geral, desenvolvido entre 1911-1913 e publicado paternamente por seus alunos”.

De acordo com Saussure (2006), a língua é um fenômeno social e a fala tem caráter individual. Portanto, ele analisava a parte social língua (langue) como um código, ou seja, um sistema abstrato no inconsciente dos sujeitos e afastava-se dos estudos sobre a fala (Parole). Desse modo, ele estudou a língua e suas unidades menores, tais como: morfemas, fonemas e lexemas. Durante os estudos saussurreanos não houve atenção pra o uso da linguagem, somente para as estruturas.

Segundo Marcuschi (2008, p. 33): “ Saussure não nega a existência do sujeito, mas ele não se ocupa do sujeito nem tem reflexão específica sobre o indivíduo”. De acordo a concepção Koch (2003), o sujeito que concebe a língua como expressão do pensamento é chamado de sujeito ‘cartesiano’, ou ‘dono da verdade’ ou, ainda, ‘consciente’ ou seja ele cristaliza suas verdades esperando repassá-las para os sujeitos receptivos

Como infere a autora, ver a língua como um sistema, permite o sujeito concentrar verdades dentro de si. Sendo este sujeito um professor, a educação fundamenta-se, exclusivamente, na transmissão de conteúdos e ele considera correto somente seu discurso. Sendo considerado o ‘aluno’ grau zero. Nesse sentido, ele até tenta uma interação, mas por não aceitar ser contrariado, os discentes têm receio de se expressarem e preferem ficar calados em sala.

Segundo Marcuschi (2008), após o momento em que as estruturas menores da língua vinham sendo estudadas, estabeleceu-se outro importante paradigma linguístico: O Gerativismo, cujo Noam Chomsky (1965) é o principal representante. Este defende o desenvolvimento da linguagem como sendo algo inato aos sujeitos falantes e vislumbra ainda os estudos da forma, mas na égide das estruturas sintáticas da frase.

Podemos ressaltar que os professores de Língua Portuguesa que agem dessa forma, não admitem mudar suas metodologias, não veem necessidade de atualizarem suas formações e acreditam que ensinar português é estudar unicamente a gramática normativa. Nesse sentido um ensino prescritivo da gramática normativa. Dessa forma, os educandos envolvidos nesse contexto, não refletem e não usam a expressão verbal como autonomia para questionar os discursos do outro.

O gerativismo, mesmo afastando-se do estruturalismo, coloca-se nos preceitos formalistas por estudar com mais intensidade as formas linguísticas fora dos usos e contextos. Segundo Marcuschi (2008), assim como Saussure, Chomsky delimitou seu objeto linguístico na parte universal e não individual da linguagem, ou seja, não há interesse em aprofundar a fala por também ser considerada individual. Dessa forma, ele divide competência versus desempenho e fica no plano da competência.

De acordo com Marcuschi (2008), existe, no entanto, uma diferenciação entre Saussure e Chomsky, pois enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Como central em ambos são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas.

LÍNGUA MATERNA SOB A ABORDAGEM INTERACIONISTA

Embora os avanços entre os dois paradigmas tenham sido notórios os representantes funcionalistas concebem a língua como instrumento de comunicação. Segundo Koch (2003), a concepção de língua como instrumento de comunicação aponta para um sujeito ‘inconsciente’ ou um sujeito “assujeitado”. Como afirma a autora, o sujeito não anuncia discursos conscientes, tudo é ideológico e ele não tem autonomia de questionar os discursos que chegam até ele.

Desse modo, uma aula partindo desse modelo de ensino continua sendo silenciosa, fragmentada e centrada nas funções de um único sujeito “o professor”. Este, por sua vez, torna-se um ‘assujeitado’ aos discursos sociais e somente repassa para os educandos informações. Ele não ousa avaliar ou criticar os discursos que chegam até ele, tornando-se um profissional que não busca relacionar os conteúdos a vida dos educandos. Pois para ele, português é aprender as funções sintáticas e adequá-las ao contexto, ou seja, estuda-se a função dos termos nas orações. Dessa forma, mesmo os sujeitos concebendo a língua como fator social, não a tem como elemento de conscientização e interação.

Assim, saímos de um paradigma formalista, que concebia a língua como estruturas e segundo Koch (2003) o sujeito é ‘dono da verdade’ para um sujeito funcionalista, que expressava

uma inexistência de consciência do que recebia. Embora estejamos sintetizando assim, temos a consciência que ambos os modelos se entrelaçam e caminham juntos na sociedade e na sala de aula. Visto que para existir um sujeito individual e dono da verdade é necessário ter em seu contexto um sujeito receptivo que aceita os discursos lhes fornecidos como verdades absolutas e vice e versa.

Dessa forma, reconhecemos que muitos outros movimentos foram desencadeados na linguística Moderna de Saussure (1915) até chegarmos a linguística centrada no modelo interacionista. Então, nossa reflexão ocorre nesses dois sentidos: o sujeito não deve construir verdades absolutas e fechadas, como também não deve aceitar todos os enunciados que chegam até ele como sendo completamente certo. De acordo com a visão de Antunes (2007), a língua não deve ser vista como um sistema fixo e fechado, surgindo à necessidade de ancorar um ensino de língua em outra perspectiva que favoreça os processos de ação, interação e reflexão para o desenvolvimento de nossas competências comunicativas.

Por isso, não satisfeitos com os paradigmas discutidos anteriormente, apresentamos a perspectiva interacionista, pois para que haja um aprofundamento da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa é necessário haver sujeitos conscientes para o fato de que o ensino-aprendizado não acontece de forma solitária. Assim a perspectiva interacionista mostra-se fundamental por apresentar avanços em relação as abordagens antecedentes, considerando a língua uma atividade interacional e o sujeito um ser ativo, reflexivo e interativo. A seguir, aprofundaremos as abordagens que culminam nessa visão interacionista da linguagem como ferramenta para o ensino da Língua Materna. Ao utilizarmos essa abordagem, apresentamos também, como proposta que pode a ser desenvolvida na modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa e delimitamos teoricamente os gêneros orais: seminário e debate para um maior aprofundamento teórico.

A linguagem é o lugar de interação e de interlocução. Essa concepção tem embasamento nos estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1998) e permite visualizar uma. Assim, saímos de um paradigma formalista, que concebia a língua como estruturas e segundo Koch (2003) o sujeito é 'dono da verdade' para um sujeito funcionalista, que expressava uma inexistência de consciência do que recebia. Embora estejamos sintetizando assim, temos a consciência que ambos os modelos se entrelaçam e caminham juntos na sociedade e na sala de aula. Visto que para existir um sujeito individual e dono da verdade é necessário ter em seu contexto um sujeito receptivo que aceita os discursos lhes fornecidos como verdades absolutas.

Dessa forma, reconhecemos que muitos outros movimentos foram desencadeados na linguística Moderna de Saussure (1915) até chegarmos a linguística centrada no modelo interacionista. Então, nossa reflexão ocorre nesses dois sentidos: o sujeito não deve construir verdades absolutas e fechadas, como também não deve aceitar todos os enunciados que chegam até ele como sendo completamente certo.

De acordo com a visão de Antunes (2007), a língua não deve ser vista como um sistema fixo e fechado, surgindo à necessidade de ancorar um ensino de língua em outra perspectiva que favoreça os processos de ação, interação e reflexão para o desenvolvimento de nossas competências comunicativas. Por isso, não satisfeitos com os paradigmas discutidos anteriormente, apresentamos a perspectiva interacionista, pois para que haja um aprofundamento da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa é necessário haver sujeitos conscientes

para o fato de que o ensino-aprendizado não acontece de forma solitária.

Assim a perspectiva interacionista mostra-se fundamental por apresentar avanços em relação as abordagens antecedentes, considerando a língua uma atividade interacional e o sujeito um ser ativo, reflexivo e interativo. A seguir, aprofundaremos as abordagens que culminam nessa visão interacionista da linguagem como ferramenta para o ensino da Língua Materna. Ao utilizarmos essa abordagem, apresentamos também, como proposta que pode a ser desenvolvida na modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa e delimitamos teoricamente os gêneros orais: seminário e debate para um maior aprofundamento teórico.

A linguagem é o lugar de interação e de interlocução. Essa concepção tem embasamento nos estudos de Lev Semionovich Vygotsky (1998) e permite visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, bem como também voltar à atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação.

De acordo com Vygotsky (1998), a criança nasce em um mundo social. E, desde o nascimento, vai formando uma visão de mundo através da interação com as pessoas que a cercam. Então, a construção do real é mediada pelas interações antes de ser internalizada pela criança. Dessa forma, o desenvolvimento dá-se do social para o individual.

Ainda segundo o autor, pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, do uso da memória e o planejamento da ação sócio-discursiva.

Assim, a prática pedagógica fundamentada por uma visão interacionista é considerada extremamente relevante, por proporcionar um maior desenvolvimento da aprendizagem dos educandos visto que eles podem intervir, aceitar ou recusar os conhecimentos construídos. É na interação que os sujeitos compartilham saberes de forma crítica e participativa. Porque envolvidos por esse modelo de ensino-aprendizado, os sujeitos veem a língua como lugar de ação, que favorece as práticas sociais discursivas.

Segundo Luft (2007, p.12), a língua é o instrumento por excelência da comunicação entre os membros de uma comunidade. Está, pois a serviço da vida, e não ao revés. Ao partir desse pressuposto, entendemos que mesmo o autor ainda preso a concepção de língua funcionalista já observava que é preciso pensar em um ensino de LM pautado nos processos de interação. Dessa forma, os aprendizes devem ser motivados e estimulados a entender o processo dinâmico da linguagem como algo necessário ao desenvolvimento humano.

Na verdade, essa associação entre língua e gramática normativa tem sido o impedimento para um ensino de Língua Portuguesa capaz de produzir interesse por parte dos aprendizes. Estes deixam claro que não conseguem compreender como ao chegar à escola a mesma língua que antes falavam agora causa estranhamento e repúdio. Em virtude da propagação desses discursos pejorativos sobre a disciplina de Língua Portuguesa, é que os professores devem reformar suas metodologias visando um ensino de língua que instigue a ação, reflexão e interação da linguagem. Segundo os PCENEM (2000, p. 22) “O espaço de Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal”.

A importância da modalidade oral em diversos níveis de linguagens trabalhados na escola demonstra que o estudo da norma padrão escrita também é essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas dos aprendentes. Visto que os discentes e docentes devem manejar bem e reconhecer as estruturas que compõem a língua padrão para conseguirem usá-las de modo adequado, ou seja, ampliando seus conhecimentos para os diferentes usos da linguagem verbal e escrita nos diversos contextos.

Na verdade, quando citamos que o ensino não deve se basear apenas nas normas da gramática normativa, não estamos dizendo que os alunos não devem saber como usar todas as regras de pontuação, acentuação, ortografia, sintaxe, morfologia, semântica e etc, ou seja, não devemos dizer que os discentes não precisam utilizar o contexto⁹. Muito pelo contrário, isto é imprescindível para o desempenho social do aluno e para sua formação escolar. O que não deve acontecer é resumir o ensino de LM apenas a escrita da norma padrão, deixando de fora a adequação e/ou inadequação da linguagem nas práticas sociais discursivas do cotidiano.

Nesse sentido, entendemos que o que deve ser modificado são as formas como trabalhamos a gramática normativa, priorizando a adequação do uso das regras. É preciso levar em consideração que uma língua tem vida a partir de seus falantes e os falantes são seres concretos e não abstratos. Segundo Bakhtin *apud* Marchuschi (2008, p. 20) “A Língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante.”

Nesse sentido, estudar a língua significa observar seus contextos de uso e como ela pode melhorar nossa vida em sociedade. Para tanto, é preciso pensar em um profissional competente teoricamente sobre os estudos linguísticos para proporcionar aos seus educandos aulas que provoquem o pensar.

Ou seja, colocar os estudantes em participação com a vida a partir da sua própria linguagem. Segundo Luft (2007, p156).) “O que importa, no ensino de Português, é habilitar os estudantes a manusear bem o seu idioma com mais eficiência. Capacitá-los a falar e a escrever melhor. A vencer na vida por meio da palavra.”

Este pensamento do ensino da LM promove o desenvolvimento da autonomia dos educandos, demonstrando maior compreensão sobre o valor que a linguagem acarreta ao longo da historicidade humana. Posto que, o homem adquire condições para refletir sobre si mesmo e para conhecer o mundo a sua volta por intermédio das atividades de linguagem.

Ao inovar as práticas metodológicas voltando os conteúdos para um ensino interacionista da língua, os educandos irão cancelar a ideia de que não sabem nada de português. Segundo Possenti (2011), o motivo dessa certeza que os aprendentes têm em relação ao componente de Língua Portuguesa, dá-se justamente porque a escola ensina as mesmas regras gramaticais do Ensino Fundamental no Ensino Médio.

E o PCENEM (2000) corroboram com essa questão afirmando que os estudos gramaticais na escola centram-se no entendimento da nomenclatura, deixando de lado o uso e a função da língua. O que podemos ressaltar é que a linguagem está voltada para o social em um processo dialógico¹⁰. Pois, ela reflete as experiências, atitudes, emoções, valores e luta de uma sociedade.

A partir desse pressuposto, ratificamos que quando o ensino de língua não é pautado na interação entre os sujeitos, ambos se privam do direito a fala em detrimento, principalmente, do desenvolvimento do estudante. Esse é quem mais sofre com o silêncio provocado pela ausência de sentidos na aprendizagem. Veja o que afirma os PCENEM (2000, p.16), “assim pode ser caracterizado, e, geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar.”

Outra vertente ainda visível na falta de um modelo interacionista, é o fato de os professores de língua portuguesa utilizar o texto escrito, para um possível pretexto do ensino de gramática, fazendo isso ainda de maneira desfragmentada. De acordo com Marcuschi, (2018), que o ensino de gramática deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs e da BNCC. Todavia, a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, nosso interesse foi dialogar sobre os anseios de ver o ensino de Língua Materna voltado para o desenvolvimento da oralidade dos aprendentes. Em uma perspectiva interativa e dinâmica, buscamos meios para apresentar estratégias aos educadores para modificarem suas metodologias sem viver a certeza de que é preciso somente dominar a gramática normativa para ter sucesso em todas as atividades com o nosso idioma.

A abordagem utilizada (interacionismo) neste estudo dialoga com a necessidade de se formar sujeitos autônomos que tem uma visão da língua/linguagem como lugar de ação, reflexão e interação. No entanto, são notórias as fragilidades em nossa Educação Básica e percebemos a partir da terceira série “A” que nossos estudantes ainda não utilizam adequadamente as variações linguísticas que são presentes no cotidiano.

Compreendemos a partir das observações, das respostas da docente na entrevista e da construção do seu plano de curso, que a oralidade como prática social é trabalhada de forma superficial. Visto que, o debate, as discussões, os comentários e as interpretações servem não como conteúdos propriamente ditos, mas para introduzir os conteúdos que para os docentes tem significado. Não observamos assim, a oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa capaz de auxiliar as competências comunicativas dos educandos. Esse pode ser um dos motivos para a falta de interação entre docentes e discentes, pois entre os discentes, sem a presença da professora, existe uma interação real com bastante entusiasmo.

Consideramos pertinente dizer que o ambiente em que a escola encontra-se interfere de forma significativa na oralidade como objeto de ensino. Já que não possui um espaço físico amplo para eventos como: peças teatrais, eventos ao público, conferências estudantis, exposições como feiras de ciências em que os educandos possam explicar e se exporem oralmente. Mas mesmo com as dificuldades encontradas, acreditamos em um ensino de língua inovador, capaz de atender de perto a realidades dos nossos falantes, torna-os sujeitos autônomos e competentes linguisticamente. Isto desembocará em uma sociedade mais democratizada, consciente e respeitadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; -4. Ed- São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- KOCK, Ingedore Grufeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEITE, Edson Rodrigues. sociolinguística interacional e variabilidade cultural da sala de aula. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- LUFT, Celso Pedro. Ensino e aprendizado de Língua Materna. São Paulo: Globo, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização- São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Produção Textual e análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A Gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Capítulo

15



Remate de Males

Sales Maciel de Góis

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.200.15](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.200.15)

RESUMO

Este trabalho fala sobre a vila de Remate de Males que nos áureos tempos da borracha ganhou destaque na região da Floresta Amazônica e em algumas partes do mundo, por conta da extração do látex. No entanto tanto o surgimento, quanto o fim deste lugar e algumas histórias contadas ao seu respeito merecem algumas discussões e análises. Para tal foram realizadas algumas pesquisas bibliográficas e de campo. Este trabalho não tem como finalidade traçar linhas históricas, narrar o ciclo da borracha ou o contexto amazônico da época, embora possa se perceber alguns destes aspectos neste artigo. O objetivo é propor uma discussão histórica e literária sobre a vila de Remate de Males, apresentar algumas histórias relatadas por pessoas que passaram, visitaram e ouviram a respeito do Velho Vilarejo, como, por exemplo, o testemunho oral do senhor Braz. O foco deste artigo será sempre as descrições sobre esta localidade, destacando-se os relatos contidos na obra de Góis (2023), assim como os manuscritos dos diários de Andrade (2015) e as teorias históricas sobre o seu início e fim.

Palavras-chave: remate. males. vila. vilarejo. histórias.

ABSTRACT

This work talks about the village of Remate de Males, which in the golden days of rubber gained prominence in the Amazon Forest region and in some parts of the world, due to the extraction of latex. However, both the emergence and the end of this place and some stories told about it deserve some discussion and analysis. To this end, some bibliographic and field research was carried out. This work is not intended to trace historical lines, narrate the rubber cycle or the Amazonian context of the time, although some of these aspects can be perceived in this article. The objective is to propose a historical and literary discussion about the village of Remate de Males, to present some stories told by people who passed, visited and heard about the Old Village, such as the oral testimony of Mr. Braz. The focus of this article will always be the descriptions about this locality, highlighting the reports contained in the work of Góis (2023), as well as the manuscripts of Andrade's diaries (2015) and the historical theories about its beginning and end.

Keywords: remate. evils. village. village. stories.

INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a vila de Remate de Males que nos áureos tempos da borracha ganhou destaque na região da Floresta Amazônica e em algumas partes do mundo, por conta da extração do látex. No entanto tanto o surgimento, quanto o fim deste lugar e algumas histórias contadas ao seu respeito merecem ser discutidas e analisadas.

Para tal foram realizadas algumas pesquisas bibliográficas e de campo. No escopo bibliográfico foram consultados os artigos de Souza e Oliveira (2015) e Filho (2017), sites como: IBGE e sua biblioteca digital e as obras de Márcio de Souza (1994), Mário de Andrade (2015) e Sales Góis (2023). Ademais, no ano de 2009 foi realizada uma visita ao local, onde, num passado recente, existiu Remate de Males. Nesta oportunidade registrou-se a história do Barqueiro sobre o Padre que amaldiçoou o local.

Este trabalho não tem como finalidade traçar linhas históricas, narrar o ciclo da borracha ou o contexto amazônico da época, embora possam ser percebidos alguns destes aspectos, neste artigo. O objetivo é propor uma discussão histórica e literária sobre a vila de Remate de Males. Apresentar algumas histórias relatadas por pessoas que passaram, visitaram e ouviram a respeito do Velho Vilarejo, como, por exemplo, o testemunho oral do senhor Braz.

O foco deste estudo será sempre as descrições sobre esta localidade, destacando-se os relatos contidos na obra de Góis (2023), assim como os manuscritos dos diários de Andrade (2015) e as teorias históricas sobre o seu início e fim. Como: a queda de meteoritos no rio Curuçá e o fenômeno das terras caídas. A anatematização por partes dos seus habitantes, a maldição do Padre e outras histórias diversas.

DESENVOLVIMENTO

Histórias e teorias sobre a origem e o fim de Remate de Males

No estado do Amazonas, saindo do município de Atalaia do Norte, subindo de barco pelo rio Javari. Num trajeto que dura entre 10 a 15 minutos, dependendo do tipo de embarcação, à margem esquerda, na entrada do rio Itacoai encontra-se o local, onde um dia existiu, Remate de Males. A respeito deste lugar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apresenta as seguintes informações:

[...] em 1890, surgiu o Remate de Males, que foi a primeira sede do município. O nome foi-lhe dado pelo maranhense Alfredo Bastos¹, que havendo passado por várias vicissitudes em sua vida, um tanto aventureira, ali se estabeleceu, vindo do Peru, naquele ano, onde encontrara alguns moradores. Dera-se bem no lugar, e então "resolveu nele fixar-se, como um remate aos seus males". Colocou na fachada do seu barracão o letreiro "Remate de Males", designação que se estendeu a todo o lugar [...]. Em 1904, deu-se a restauração do município de Benjamin Constant, pela Lei nº 446. Em 12 de outubro do mesmo ano, ocorreu a reinstalação do município de Benjamin Constant e a restauração do termo judiciário. Remate de Males não oferecia as condições necessárias e desejadas para continuar como sede do município. Situada em local baixo, na foz do rio Itacoai, inundava-se todos os anos por ocasião das enchentes. As casas eram edificadas sobre esteios[...]².

Esta mesma fonte apresenta a história, até então mais conhecida, sobre o possível fundador deste vilarejo. No entanto, em seu artigo científico,³ Filho *et al.* (2017, p. 52), alidra uma conjectura a respeito da fundação do Velho Vilarejo, conforme transcrito, abaixo:

Não se sabe com precisão de como surgiu o nome 'Remate de Males', mas podemos conjecturar um pouco a respeito. 'Remate' significa o último retoque na conclusão de uma obra prima, aquilo se conclui de uma produção, o retoque final. 'Males' podem ser atribuídos as lendas que povoava as mentes dos moradores dos seringais. Matinta, curupira, mapinguari, bate-bate, entre outros, eram seres que habitavam as matas e que apresentavam uma ameaça para quem cruzasse o seu caminho, assim todos temiam dar de encontro com um desses por aí. A principal delas seria uma 'cobra grande' que habitava justamente a foz do Rio Itacoai, em frente à cidade 'Remate de Males', onde todos temiam atravessar de uma margem para outra. Há relatos de um senhor que ao estar atravessando o rio em direção ao lago Domingo, bem em frente à cidade, uma onda levantou-se atrás dele, que logo acelerou suas remadas até chegar ao canal de entrada do lago onde a onda se desfez. Assim concluímos que o nome Remate de Males tem este nome pelos 'males' que ali se apresentavam.

¹ Segundo consta na biblioteca digital do IBGE – o nome completo é Alfredo Raimundo de Oliveira Bastos – <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=3092&view=detalhes> .

² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/benjamin-constant/historico> – grifo nosso.

³ A ECONOMIA GOMÍFERA DA CIDADE DE REMATE DE MALES NA CONFIGURAÇÃO DO TERRITÓRIO AMAZÔNICO – Publicado pela Revista Geopolítica Transfronteiriça, v. 1, nº 2, 2017, pp. 43-59

A hipótese de Filho (2017) é importante. Primeiro, para se ampliar os horizontes acerca da origem deste emblemático lugar e também proporcionar uma reflexão sob outra perspectiva, um tanto quanto diferente da história do Maranhense Alfredo Bastos. Não se pode descartar a possibilidade de que o povoado de Remate de Males tenha sido fundado pelas missões Jesuítas. Estas missões foram responsáveis pela fundação de outros Povoados na região Amazônica. Que posteriormente foram elevados a Vilas e conseqüentemente, Municípios.

No ano de 1850, especificamente, em 05 de setembro, o Amazonas foi elevado à categoria de província, por Dom Pedro II, saindo assim do domínio do Grão-Pará. A província Amazônica teve como seu 1º presidente, João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha. No alto Solimões, foi criado o município de Benjamin Constant, em 29 de janeiro de 1898, no governo de Fileto Pires Ferreira. Em 12 de outubro de 1904 a sede do município foi instalada no povoado de Remates de Males. Este teve um rápido crescimento porque ficava localizado numa área, onde havia muitos seringais, nesta época a cotação da borracha estava em alta, tanto no Brasil quanto, no mundo.

O APERFEIÇOAMENTO DAS TÉCNICAS RELACIONADAS À BORRACHA E A MIGRAÇÃO DOS NORDESTINOS

É necessário destacar que a industrialização da borracha no início do século XX já estava bem aperfeiçoada. Segundo Souza (1994, p. 136) Mc Intosch descobre a impermeabilização. Goodyear em 1844, cria o sistema de vulcanização”. A indústria se fez valer de produtos pequenos, como: bolas, cintos, espartilhos suspensórios e etc., após isto, com o advento do automóvel, a borracha passa a ser fundamental para a produção de pneus.

Nesse tempo chegaram a Região Amazônica muitas pessoas vindas do Nordeste, e de outros países, com a finalidade de ganharem dinheiro, na extração da borracha e viverem uma vida com dignidade. Sobre esta migração desordenada e a falsa ideia de enriquecimento milhares de Nordestinos passavam pelo porto de Manaus todos os dias, conforme descreve Souza (1994, p. 140):

Sentados em seus escritórios, os coronéis, os comerciantes e os financiadores controlavam a enxurrada de deserdados e aventureiros que chegavam: No auge da corrida, tocavam o porto de Manaus, sem ao menos desembarcarem, cento e cinquenta mil indivíduos por semana, já a caminho dos seringais. Os retirantes esfarrapados não maculavam a civilização das cidades.

Esta multidão que atracavam no porto de Manaus, sem nem mesmo descer à cidade, iam diretamente para os seringais espalhados pela Província do Amazonas, inclusive para Remate de Males. Souza e Oliveira⁴ (2015, p. 66) fazem a seguinte descrição sobre este lugar:

“Como a maioria das povoações localizadas às margens dos rios, Remate de Males se configurava em rua única imediata ao rio, e ao longo dessa rua havia a capela de São Sebastião construída pelos frades capuchinhos, [...] e ao ser instalado passou por um período de florescimento em decorrência do aumento do preço da borracha. A vila passou a contar com lojas de confecções, armarinhos, joalherias, relojarias, alfaiatarias, farmácia, bilhares, botequins, cabarés, agência de vapores, açougues, funilarias, carpintarias. Havia ainda médico e dentista com consultório. A elite de Remate de Males organizou uma Loja Maçônica, denominada Firmeza e Amor. Abriu-se um vice-consulado, que depois passou a consulado do Peru. Um jornal periódico, “O Javari”, circulava sob a orientação do Sr. Candido Clóvis da Fonseca [...].

⁴ RETAMA KAMATATSURI: CAMPELINOS PERUANOS EM BENJAMIN CONSTANT NO AMAZONAS – BRASIL – Publicado pela Revista Sociedade e Território, Natal, vol. 27. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 61-78, set. 2015

Tão emblemático como a fundação desta Vila, quanto ao seu fim, é a tentativa de descrever detalhadamente o lugar. As imagens obtidas na internet são pouquíssimas, ademais é necessário considerar o fenômeno natural das terras caídas. Este ocorre todos os anos na região Amazônica. Durante alguns meses os níveis dos Rios sobem em decorrência do período chuvoso, e depois das chuvas o nível das Águas começam a baixar. Por este motivo muitas partes de terra são levadas pelas águas. Por causa do fenômeno, a pouco mencionado, provavelmente as pouquíssimas imagens que retratam Remate de Males descrevam apenas alguns momentos daquela Vila.

Tudo indica que a descrição de Souza e Oliveira (2015), citada acima, seja diferente do relato de Mário de Andrade (2015) na obra, *O Turista Aprendiz*. Esta obra consiste numa edição completa e anotada dos diários das viagens de Andrade pelo Norte e Nordeste do Brasil, realizadas entre os anos de 1927 a 1929. O supracitado autor não esconde as críticas ou maledicências das pessoas, ao lugar. Conforme se observa em seus registros:

[...] Remate de Males às treze e trinta. O igrejó, torre de zinco. Fazia um calor de rematar. O palácio do lugar é a loja maçônica, e todos acabaram virando maçons por causa da importância do palácio. Numa loja:

– Tem álcool?

– Não senhor.

– Não tem coisa nenhuma, chapéu de palha, remo, alguma coisa feita aqui pra levar como lembrança!

– Não tem não senhor, ninguém faz nada nesta terra desgraçada.

Afinal topamos com um casal de maleiteiros na janela e as famílias na porta, maleiteiríssimos também.

– Quantos filhos o sr. tem?

– São doze, senhor... difícil de sustentar nesta terra desgraçada. Logo adiante:

– Menino, você não sabe quem tem umas bananas pra vender?

– Não tem!

– Não tem? Como não tem! Porque não plantam!

– Ah... é uma terra desgraçada.

E fazia um calorão desgraçado. Voltamos pra bordo. Aliás estávamos desde início do passeio sem a companhia de dona Olívia. Esta não dera nem dez passos em terra, voltara se esconder na cabina, pra não ver aquela gente, sem uma exceção, comida pela maleita⁵. (ANDRADE, 2015, p. 116 - 117)

Depreende-se da obra *O Turista Aprendiz* que estes acontecimentos tenham ocorridos no dia 18 de junho de 1927. É intrigante o fato de Andrade não falar nada sobre a extração da borracha em Remate de Males, neste período. Talvez tenha sido por causa do declínio do ciclo da borracha, no início do século XX, na região Amazônica ou por causa da epidemia de malária que assolava o lugar. Ademais, há que se considerar que o Velho Vilarejo já não era mais a mesma potência econômica do final do século XIX e início do século XX. Além de Souza e Oliveira (2015), e Andrade (2015), observe também as informações fornecidas por Maia (2021):

⁵ Malária.

As habitações da aldeia de Remate de Males, sazonáticas e alagadiça, são construídas sobre esteios, grossos e altos espeques de acariocoara, acapu, itaúba, piranheira, madeiras de âmago duríssimo, resistentes à ação do sapal. Uma única rua, e ao longo dessa única rua uma capela, que os frades capuchinhos com grande diligência e devoção ergueram ao glorioso mártir são Sebastião. A época de maior florestamento de Remate de Males, vila instalada em 12 de outubro de 1904, foi a que marcou maior elevação nos preços da borracha. Remates de Males chegou a contar, por esse tempo, lojas de modas, armarinhos, joalherias, relojoarias, alfaiatarias, farmácias, bilhares, botequins, cabarés, agência de vapores, açougues, funilarias, carpintarias. (MAIA, 2021, p.26)

A próxima descrição consiste num relato, transmitido de forma oral. O Senhor Raimundo Braz nasceu no ano de 1927, ele é um dos moradores mais antigos do Município de Benjamin Constant – Amazonas. Alguns recortes de sua história de vida foram publicados por Góis (2023) na obra, *Remate de Males: um lugar, várias histórias que não foram contadas*. Segundo este autor, o senhor Raimundo Braz e sua família desceram das divisas entre os rios: Curuçá e Pardo, pelo rio Javari, numa jangada feita de cedro, após 38 dias de viagem, atracaram no Velho Vilarejo. No dia 8 de junho de 1938, conforme a citação, abaixo:

No dia seguinte bem de manhã começavam novamente a viagem. Foi assim, que no dia 08 de julho de 1938, **chegaram à Remate de Males** e ali passaram uma semana. Em Remate de Males havia mais ou menos **umas vinte casas**, dois barracões de venda, um barracão era do Seu Barbosa e o outro, do José Veiga que era um português responsável por um seringal no Rio Curuçá. Oscar Gomes era gerente no Rio Ituí, viajava numa lancha movida a vapor cujo nome era Caroline que era utilizada para rebocar borracha. Queres Ramires era gerente no Rio Curuçá e viajava numa lancha cujo nome era São João. Manoel Gomes era gerente no Rio Itacoai ele tinha um barco a motor movido a óleo. Com a capacidade de transportar entre 15 a 18 toneladas de borracha. Além das casas e dos barracões, também havia **a igreja de São Sebastião**. Vários padres realizaram missas e cerimônias nesta igreja, porém, seu Braz tem lembranças do Frei Silvestre, um italiano, que realizou batismo e casamento na região. Este navegou várias vezes pelos Rios Ituí, Curuçá e Javari em trabalho de evangelização, e já na sua velhice acabou ficando caduco e morreu. Além do **Frei Silvestre**, seu Braz lembrou que havia na localidade um homem chamado **seu Sarrapião**, este ficou muito conhecido pelas pessoas como o contador de mentiras, pois o povo dizia que ele contava muitos causos que deixavam os seringueiros de orelha em pé. O povo se reunia e chamava o Sarrapião para contar alguma coisa. A estória mais conhecida era **a do relógio de ouro**. Poucas pessoas tinham um relógio de ouro e Sarrapião contava que um dia passando de canoa em frente a uma praia tirou o seu relógio de ouro e colocou na beira da canoa e num balanço provocado pelas águas o relógio foi para o fundo do rio. Como era a cheia e o rio tinha subido muito Sarrapião marcou o lugar e disse: “quando o rio baixar eu volto aqui para encontrar meu relógio”. Meses se passaram, Sarrapião viajou para o Nordeste e depois de alguns meses retornou à Remate de Males. Num belo dia resolveu voltar para o seringal e quando estava passando de canoa em frente à praia, se lembrou que naquele lugar havia perdido seu relógio. Como o rio estava baixo, começou a navegar bem devagar. Foi ali então que escutou um barulho. Parou. Desceu da canoa e começou a cavar a areia até que encontrou seu relógio de ouro cujo ponteiro marcava meio dia. **Esta estória era uma das preferidas dos seringueiros**. Seu Raimundo Braz conta que a chegada ao vilarejo foi algo diferente, pois nunca tinha visto tantas coisas, (muitas casas, movimento de várias pessoas, embarcações movidas a lenha, mercados, e etc.). Ele conta que seu pai foi até ao mercado e comprou bombons para eles. Foi a primeira vez que provaram um bombom de caramelo! Eles não sabiam o que era bombom... **as casas em Remate de Males eram feitas de pinho branco** que vinham do Pará. Algumas destas casas eram pintadas nas **cores branca e amarela**. Eram construídas acima de um assoalho que ficava **a um metro de altura acima do solo**; algumas delas eram cobertas com zinco e outras com palha. Já outras casas que pertenciam às pessoas mais pobres eram feitas de paxiúba⁶, amarradas com cipó titica e cobertas com palha. A iluminação destas casas era a base de farol que eram movidos a querosene. A farinha, o arroz, ferramentas e outras mercadorias vinham de Manaus e Belém. Os produtos mais utilizados na época eram: o café que vinha em grãos e era torrado na hora de se consumir, sal para salgar a carne, a banha de porco, o jabá e a munição para a espingarda. Rifles 44 e máquinas de costura, assim como **outras tecnologias da época vinham da Alemanha e o vinho num barril de 40 litros vinha da Itália**. As roupas e redes para dormir eram encomendadas de outras cidades. A moeda

⁶ Um tipo de madeira utilizada para fazer assoalho e laterais das casas.

que circulava entre os mais pobres era os réis; já os grandes proprietários, ou seja, os “coronéis de barranco” que eram os donos de seringais, só lidavam com libras esterlinas utilizadas por outros países da Europa, na comercialização da borracha. Os coronéis de barranco vinham em sua maioria dos estados do Sudeste e Sul. Estes possuíam um tipo de embarcação denominada batelão.⁷No ciclo da borracha muitas pessoas sofreram nos seringais, onde as condições de trabalho eram precárias, sem falar nas doenças e nos perigos da floresta. Neste tempo havia também os chamados matadores, que ganhavam a vida, como matadores de pessoas. Seu Raimundo Braz ainda se lembra de alguns nomes que não serão mencionados a fim de evitar qualquer tipo de problema ou constrangimento a qualquer família. (GOIS, 2023 - grifo nosso)

A citação é extensa, todavia por ser inédita optou-se por não a cortar. Nela é possível constatar a chegada do senhor Braz à Remate de Males. A descrição apresentada por ele é rica em detalhes, no entanto observa-se que ele não faz nenhuma referência à loja da Maçonaria. Nas descrições: de Souza e Oliveira (2015) e de Mário de Andrade (2015) é possível inferir que a edificação dos maçons era grande e bem visível, no entanto não foi notada pelo senhor Braz. Pode ser que em 1938 esta Loja Maçônica já não existisse naquela localidade ou tenha mesmo passado por despercebida, ao narrador.

Destaca-se também o consenso entre os autores a respeito da existência da Igrejinha de São Sebastião. Cujos restos da antiga edificação, segundo, alguns residentes em Atalaia do Norte, ainda se encontram no Igapó às margens do rio Itacoaí. O senhor Braz ainda apresenta a estória do seu Sarrapião e o relógio de ouro, e concluí a sua descrição com a história dos matadores de pessoas. Mas é Remate de Males. Que fim levou?

O FIM DA VILA DE REMATE DE MALES

Avançando nas discussões a respeito do Velho Vilarejo questiona-se, que fim levou este povoado? Quando e como ele foi extinto? O que se sabe sobre isto? Segundo Filho *et al.* (2017, p. 57) “o evento da queda dos restos de um cometa, que atingiu a terra em meados de 1930, produziu um terremoto de 6,5º na escala Richter, registrado em La Paz. Uma de suas partes, um imenso bloco de gelo, abriu uma cratera de 1,5 km, no rio Curuçá”. Depreende-se do texto do autor a pouco citado que o impacto dos restos do cometa tenha produzido abalos significativos na estrutura de terra à margem dos rios daquela região, causando um intenso desabamento dos barrancos. Conforme informações da biblioteca do IBGE, houve mesmo um evento, deste tipo, na região do rio Curuçá, em 1930:

O Rio Curuçá banha o oeste do estado do Amazonas. Em 13 de agosto de 1930, no Vale do Javari, na selva amazônica, perto da fronteira com o Peru, os habitantes ao longo do Rio Curuçá presenciaram uma chuva de poeira, decorrente de três meteoritos que explodiram pouco acima do solo. O estrondo foi ouvido a mais de 100 quilômetros, na cidade de Tabatinga. O impacto atingiu 5 megatons e abriu uma cratera com 01 quilômetro de diâmetro. Segundo pesquisadores, os meteoritos provavelmente eram pedaços caídos na passagem do cometa P/Swift Tuttle, que produz o fenômeno astronômico anual conhecido por Chuva das Perseidas. O ocorrido ficou conhecido como evento do Curuçá ou Tunguska brasileiro, em referência ao evento de Tunguska, ocorrido na Sibéria em 1908, por isso o nome do Rio⁸.

De certa forma, as quedas destes três meteoritos podem ter contribuído para aumentar a intensidade e proporção do fenômeno das terras caídas. Todavia há que se consideram outro fator: a anatematização do lugar. No ápice do ciclo da borracha, milhares de nordestinos foram atraídos a região Amazônica, e particularmente à Remate de Males. Não é possível de ser men-

⁷ Um tipo de canoa comprida que era movida a movido à voga (dois remos amarrados com cipó títica do meio do batelão).

⁸ <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=41120&view=detalhes>.

surado, todavia estima-se que milhares de arigós tenham sido sepultados, nos igapós, daquela região. Tanto pelos perigos quanto pelas doenças da selva, especificamente a malária e a febre amarela. E outros ainda tentando fugir dos seringais.

No fim da década de 1920, os próprios moradores do local o amaldiçoavam. Conforme registrado por Andrade (2015) em seus diários de viagem. De acordo com o senhor Braz in Góis (2023) sabe-se que em 1938, a vila de Remate de Males estava em plena atividade. Desta forma, oito anos após o acontecimento no rio Curuçá, o Velho Vilarejo ainda existia.

Em 9 de maio de 2009, Góis (2023) realizou uma viagem até a boca do rio Itacoaí, a fim de conhecer o local onde ficava Remate de Males. No decorrer da viagem o barqueiro que o conduziu até lá, contou-lhe a seguinte história:

Enquanto estávamos a caminho do vilarejo, ele começou a contar-me a história do Padre, que ouvira de seu então falecido pai, em sua infância. Disse-me que: houve em Remate de Males uma festa e o Padre ia caminhando numa trilha de repente enroscou a borda da batina num pedaço de pau e o povo ali presente começou a mangar do Padre. Enfurecido, o Padre olhou para eles e disse⁹: “este lugar será levado pela água e será morada de um bicho grande”. (GOIS, 2023, p.)

As pessoas amaldiçoavam o lugar. De acordo com a história do barqueiro, o Padre também fez o mesmo. Isto sem falar nos milhares de Nordestinos que ali, pereceram, quem sabe aquela terra não fosse boa, mesmo.

A última informação registrada a respeito de Remate de Males, que se têm conhecimento, encontra-se numa velha edição, de 1946, da revista da Igreja Católica: Polionteia. Esta edição encontra-se na biblioteca da Prelazia, Manaus. E até esta data, o Velho Vilarejo ainda estava em atividade. Não se sabe o dia, mês, ano e hora que a Vila de Remate de Males foi engolida pelas águas. Teria mesmo o Velho Vilarejo se tornado morada de uma cobra grande?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre o povoado de Remate de Males ainda continua sendo uma tarefa complexa, pois uma boa parte das fontes são constantemente utilizadas por autores diferentes. Todavia, as informações são as mesmas, desta forma ocorre uma saturação de escritos com as fontes e conteúdos iguais, pelo menos, em boa parte dos escritos sobre este lugar.

A forma como este povoado veio a existir é um tanto quanto misteriosa. Quem sabe a vila de Remate de Males tenha sido mesmo fundada pelos missionários Jesuítas, no período em que percorriam a região Amazônica catequizando os indígenas. Ou talvez pelo próprio Alfredo Bastos que depois de aprontar suas peripécias nas terras peruanas, encontrou o lugar e concluiu que seria um ótimo local para ele arrematar seus males.

A descrição precisa do local também é intrigante, pois conforme mencionado anteriormente, Remate de Males passava por mudanças constantes. De forma que possivelmente à imagem do final do século XIX que se tinha da localidade não fosse a mesma descrita por Andrade (2015), quando passou por lá em 1927. Este autor traz uma impressão triste, desalenta e maldita daquelas terras. Um contraste com a visão apresentada pelo senhor Raimundo Braz, que por meio de seus relatos transmite a ideia de que o Velho Vilarejo era impressionante e moderno.

⁹ Algumas pessoas entendem como uma cobra grande.

O fim da Vila de Remate de Males é ainda mais intrigante. Será mesmo que a queda dos meteoritos influenciou no fenômeno das terras caídas? E conseqüentemente, no desabamento da área onde ficavam as casas, comércios e outras edificações. Filho (et al, 2017, p. 54) em seu artigo científico escreve numa nota de rodapé, com a seguinte afirmativa: “O fenômeno terras caídas fez Remate de Males ser literalmente emergida pelo Rio Javari, em 12 horas”. No entanto, o mesmo autor não indica a fonte, o ano e o dia, em que este episódio tenha ocorrido. Ademais, não se pode descartar a possibilidade de que a maldição do Padre tenha se cumprido: “este local será engolido pelas águas e findará sendo abrigo de um bicho grande” Góis (2023).

Até o momento não se encontrou documentos que digam, quando, como e o que realmente aconteceu com Remate de Males. Espera-se que no decorrer dos próximos anos estas informações possam vir à tona, para assim agregar conhecimento tanto aos acadêmicos quanto às pessoas mais simples.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. O turista aprendiz. Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador. – Brasília, DF: Iphan, 2015.

FILHO, Narciso Moreira Coelho [et al]. A economia gomífera da cidade de Remate de Males na configuração do território Amazônico. Revista Geopolítica Transfronteiriça, v. 1, nº 2, 2017, pp. 43-59.

MAIA, José Moacir da Silva. Firmeza e Amor: de Remate de Males a Benjamin Constant. 1.ed. Appris, 2021

GOIS, Sales Maciel de. Remate de Males: um lugar, várias histórias que não foram contadas. Moji Guaçu: Editora Becalete, 2023.

SOUZA, Alex Sandro Nascimento de. OLIVEIRA, José Aldemir de. Retama Kamatatsure: Campesinos peruanos em Benjamin Constant no Amazonas – Brasil – Publicado pela Revista Sociedade e Território, Natal, vol. 27. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 61-78, set. 2015

SOUZA, Márcio. Breve História da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

Sites Consultados

IBGE. Barreirinha. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=41120&view=detalhes>: consultado em 16.07.2023 às 15h58min.

IBGE. Atalaia do Norte. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=3092&view=detalhes>: consultado em 15.07.2023 às 13h27min.

IBGE. História de Benjamin Constant - Amazonas - AM. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/benjamin-constant/historico>: consultado em 15.07.2023 às 11h30min.

Organizadora



Patricia Ferreira dos Santos

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em (2014). Pós- graduação em Docência e Gestão na Educação à Distância pelo Instituto Superior de Educação do CECAP em 2018; Pós- graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educação pela Universidade Candido Mendes em 2017; Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Bento; Coordenadora e professora do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Faculdade Sucesso (FACSU). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do ensino Superior; área de letras com ênfase em Linguística Aplicada e área de pedagogia com especificidade em Metodologias ativas para a educação infantil e o Ensino Fundamental I.

Índice Remissivo

A

abordagem 15, 68, 71, 80, 82, 87, 88, 96, 108, 109, 112, 113
alfabetização 21, 37, 40, 41
alunos 10, 153, 154, 155, 156, 157, 158
análise 15, 18, 25, 28, 31, 41, 48, 61, 70, 72, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 94, 96
análises 30, 69, 70, 72, 74, 75, 81, 83, 96, 171
aprendizagem 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56
aulas 7, 8, 144, 145, 146, 147, 148, 150

C

competência 15, 30, 31, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 102, 112, 119, 121, 125, 157, 162, 164
competências 64, 93, 112, 114, 119, 121, 150, 162, 163, 165, 167, 168
comunicação 23, 24, 25, 28, 36, 40, 41, 72, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 88
contemporaneidade 86, 87, 145, 153
Covid-19 21, 37, 41, 70, 71, 74, 75, 77

D

desenvolvimento 15, 17, 23, 24, 25, 31, 37, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 66, 83, 96, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 122, 124, 125, 146, 150, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168
diagnóstico 35, 36, 37, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 56
discussão 14, 59, 75, 78, 87, 88, 108, 112, 125, 138, 139, 141, 143
discussões 86, 87, 102, 124, 129, 138, 143, 168, 171, 176
ditado 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68

E

educação básica 152
elementos 15, 16, 20, 29, 39, 41, 48, 51, 72, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 92, 111, 118, 131, 132, 134, 139, 143, 145, 146, 147, 153

ensino 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169

ensino médio 107, 109, 110, 144, 145, 146, 147, 150

escravidão 138, 139, 140, 141, 143

escrita 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 105, 109, 110, 111, 115, 118, 119, 120, 130, 135, 155, 156, 158, 159, 162, 167, 169

estudo 12, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 25, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 45, 47, 49, 53, 55, 58, 59, 60, 65, 66, 70, 71, 80, 81, 82, 83, 86, 95, 96, 97, 99, 105, 108, 114, 115, 118, 129, 131, 134, 135, 138, 140

F

ferramentas 21, 22, 23, 38, 99, 100, 102, 103, 104, 105

formação 12, 13, 14, 15, 17, 20, 23, 24, 27, 31, 40, 41, 43, 51, 54, 84, 88, 89, 105, 112, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

H

habilidade 12, 14, 63, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

historicidade 145, 153, 159

humanização 145, 146, 149, 153

I

inclusão 37, 58, 61

inovação 21, 40, 41, 42

instrumentos 23, 48, 58, 60, 61, 64, 66, 77, 108

interação 12, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 29, 37, 39, 40, 47, 54, 73, 74, 76, 97, 104, 105, 149, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169

L

lei 27, 55, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

leitor 10

leitura 25, 35, 39, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 56, 61, 64, 65, 67, 68, 74, 78, 82, 84, 97, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127

letramento 32, 109, 113, 145, 148, 150, 152, 153, 157

letramentos 12, 13

língua 15, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 61, 64, 71, 72, 73, 74, 77, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 95, 100, 102, 103, 112, 113, 115, 118, 119, 120, 123, 133, 135, 146, 149, 150, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

língua inglesa 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106

língua portuguesa 8, 9, 144, 145, 146, 147, 148

linguística 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 70, 78, 114, 162, 163, 165

linguísticas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 40

linguístico 21, 22, 23, 28, 32, 33, 34, 36, 40, 41

linguísticos 25, 26, 28, 33, 35, 59, 70, 71, 72, 73, 78

literário 81, 83, 96, 120, 134, 135, 145, 146, 147, 148, 149, 150

literatura , 61, 85, 88, 97, 102, 111, 112, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 145, 146, 147

lúdica 38, 108

M

método 12, 14, 16

metodologia 21, 22, 25, 55, 71, 80, 109, 114, 118

metodológicas 37, 39, 102, 126, 145, 147, 153

multimodalidade 70

N

narrativa 67, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 129, 132, 133

O

oralidade 23, 24, 25, 46, 60, 62, 102, 135, 162, 165, 168

P

pandemia 20, 21, 22, 23, 36, 40, 41, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78

pedagógica 41, 99

pensamento 14, 41, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 100, 129, 132, 134

política 12, 14, 15, 17, 18

políticas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

prática pedagógica 162, 166

práticas sociais 119

probabilística 108

processamento 58, 63, 65

processo 14, 15, 16, 17, 23, 24, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56

processos 24, 39, 45, 47, 54, 58, 59, 66

produção literária 129

produção textual 2, 10

psicologia 47, 58, 59, 66, 68

psicopedagogia 45, 47, 48, 49, 56

psicopedagógico 44, 45, 47, 48, 53, 56

S

semiótica 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 95, 96, 97

sociedade 8, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 45, 49, 55, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 99, 100, 101, 102, 112, 122, 125, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 158, 159

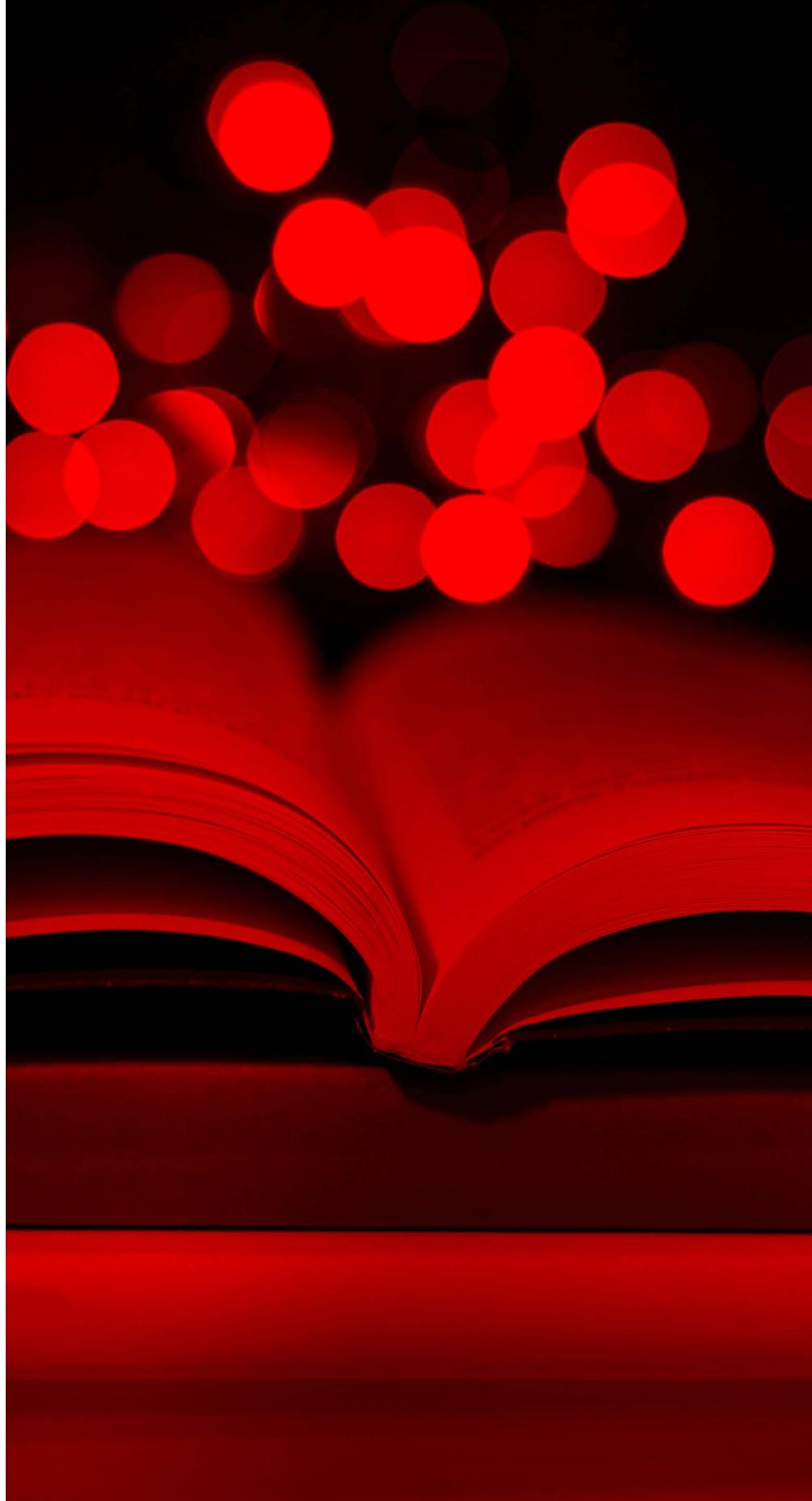
T

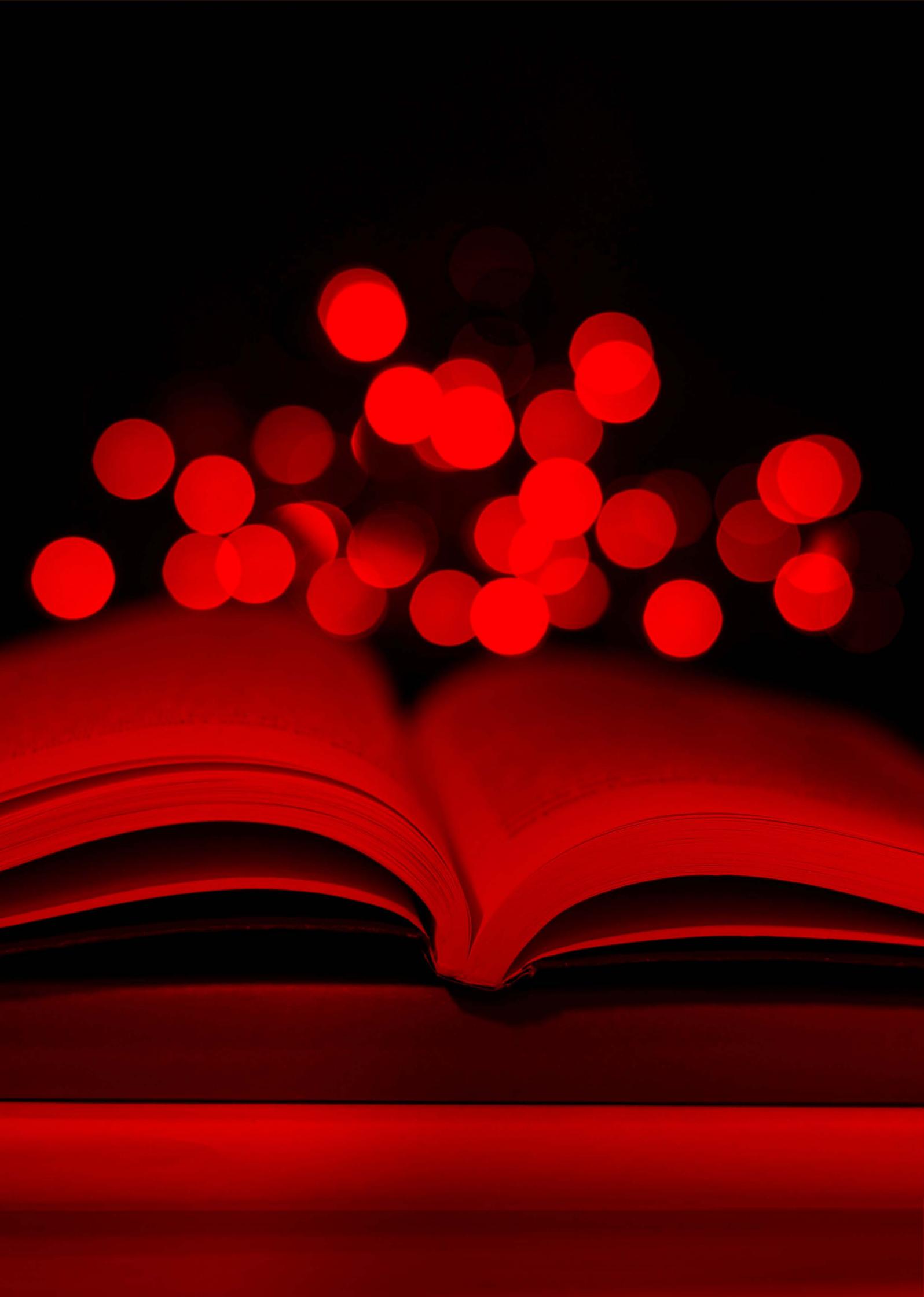
técnica 14, 42, 50, 86, 104, 105, 108, 111, 112, 114

tecnologia 38, 39, 40, 99, 100, 102, 103, 104

tecnológica 21, 40, 41

tecnológicas 21, 22, 23, 38, 39, 99, 102, 103, 104, 105
tirinhas 7, 69, 70, 71, 74, 75, 77







AYA EDITORA
2023