

Adriana Pin e

Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DÍÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

DÍÁLOGO
EDITORIAL

Adriana Pin e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Diálogos interdisciplinares © 2022, Adriana Pin e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/555693

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares / organização Adriana Pin, Ivana Esteves Passos de Oliveira.-

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022. -

200 p. : foto., color. ; 24 cm.

978-85-92647-24-7

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar.
I. Pin, Adriana. II. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.

CDD – 370

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Préfacio

Este e-book “Diálogos Interdisciplinares” sob a organização das Professoras Adriana Pin e Ivana Esteves é uma coletânea de obras que discutem as diversas contribuições que a Educação oferece, de maneira interdisciplinar, a todos que estão inseridos de forma direta ou indireta no mundo educacional.

A iniciativa do livro se deu após várias conversas entre Adriana e Ivana, externando ao mundo como ocorrem as discussões, as ideias, os diversos interesses e principalmente a motivação de dividir com o público leitor a alegria de expor as pesquisas produzidas com seus alunos. Além de mostrar o entusiasmo em produzir algo tão grandioso com seus pares, as organizadoras, com um cuidado ímpar, destacaram através dos “Diálogos”, informações necessárias sobre o contexto da alfabetização, sobre os saberes docentes, sobre gêneros textuais, sobre memes, sobre a EJA, sobre o ensino de Arte, sobre a literatura clássica, entre outros assuntos, que demonstram a necessidade de uma conversa sobre temas diversos que nos envolve e nos chama para uma leitura agradável em companhia de um bom café.

De leitura fácil e agradável, este e-book, leva-nos a enveredar por um caminho educacional que pode abrir novos horizontes no que concerne a enxergar a realidade atual, possibilitando a partir de então novas maneiras de vivência no campo educacional. Sugiro a todos professores e pessoas apaixonadas pela Educação que reservem um tempo para se deliciar com esta obra que traz consigo entre outras informações, sugestões de trabalhos realizados por seus alunos no ambiente educacional, algo tão representativo e necessário para a nossa realidade e, principalmente, algo que com dedicação e amor pode ser desenvolvido também por nós.

Quero por fim, deixar aqui o meu prazer em ler esta obra e sugiro a você que foi contemplado com esta leitura, aproveita-la e envereda-se por tais caminhos apresentados aqui. Minhas colegas organizadoras, Adriana e Ivana sempre atentas e incansáveis em buscar contribuir com as necessidades no que tange educação, Doutoradas e Pesquisadoras vorazes sempre preocupadas em construir pesquisas e trabalhos que agucem o leitor.

Luana Frigulha Guisso
Professora Doutora em História

Apresentação

O que é a Educação se não um diálogo constante, plural e transformador em favor de um mundo melhor, de uma sociedade mais justa e humana? Na exegese bakhtiniana, podemos encontrar nesta obra, Diálogos interdisciplinares, palavras que vão se articulando e dando vida a diferentes textos, a diferentes vozes, estabelecendo um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, para compor uma polifonia de práticas de ensino, que nos ensinam ser possível construir novos tempos e espaços no contexto escolar para que os educandos possam produzir sentido a partir do que lhes é ensinado.

Nessas práticas polifônicas, nossa leitura inicia uma conversa com o texto “A obra *O Uruguai* de Basílio da Gama em diálogo com a cultura guarani nas duas primeiras décadas do século XXI”, apresentando uma prática em diálogo com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Geografia, no primeiro ano do Ensino Médio, envolvendo uma narrativa do século XVIII e as transformações do espaço social ao longo do tempo, para a compreensão de um clássico da literatura brasileira e da cultura guarani na contemporaneidade. Adentrando essa prosa, continuamos nosso diálogo, agora com o texto “Saberes docentes *versus* prática pedagógica na perspectiva do professor da educação profissional e tecnológica”, em que saber e trabalho são postos em análise, com o objetivo de buscar alternativas para os desafios do cotidiano escolar. E num movimento de intensa diversidade e alegria, chegamos ao “Festival de música e dança latina: uma estratégia para o ensino e aprendizagem de Espanhol no Ensino Médio”, denotando uma prática que valoriza a cultura latina e, por meio dela, leva os educandos a produzirem sentido ao estudarem a língua espanhola, a partir de todo um trabalho criativo e coerente de uma professora muito consciente de seu trabalho, envolvendo a energia e o conhecimento de seus alunos em prol da aprendizagem.

Estendendo a preocupação com o ensino de idiomas, nossa leitura caminha rumo ao texto “A abordagem dos gêneros textuais no livro didático de língua inglesa, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental II da Superintendência Regional de Educação de Governador Valadares-MG”. Numa investigação em coleções de livros didáticos de Língua Inglesa Moderna, adotadas por docentes de uma determinada região, busca-se observar quais e de que for-

ma os gêneros textuais orais e escritos dialogam no contexto dessas obras. E nesse itinerário de práticas, vozes interdisciplinares e muita vontade de tornar prazerosa a aprendizagem, no texto “Falando de memes e textos multimodais na educação”, gramática e tecnologia entram em cena, construindo um diálogo possível por meio do gênero textual “meme”, apresentando uma nova fronteira no ensino da Língua Portuguesa: a multimodalidade.

Avançando nossa leitura, no texto “Educação de jovens e adultos: evasão escolar no ensino fundamental II”, a evasão escolar se torna temática central, a partir de uma diretora-pesquisadora preocupada com a condição e contexto de seus alunos, determinada a buscar alternativas para combater uma das grandes causas que impedem a permanência e continuidade dos estudos de milhares de jovens e adultos no Brasil. Ainda abordando essa modalidade de ensino, o texto “Ensino técnico e formação profissional: a EPT (Educação Profissional e Tecnológica) e a educação de jovens e adultos” lança um olhar para o ensino técnico e profissional, discutindo a importância do desenvolvimento de habilidades profissionais do nível básico ao avançado para a geração de oportunidades e o combate à pobreza, contribuindo para o desenvolvimento econômico e sustentável.

Nossa leitura, agora, torna-se metalinguística, ao conversar sobre “Estratégias de leitura para superar as dificuldades leitoras”, buscando entender e auxiliar o docente em relação às dificuldades ao se trabalhar a leitura no cotidiano escolar, na formação de um leitor autônomo. Em “O ensino de Arte e as situações de aprendizagem nas turmas de 6º. a 9º. ano do Ensino Fundamental: colocando o PCN na prática”, o texto evidencia a importância da formação do professor de Arte para um ensino funcional, que forme um cidadão crítico, capaz de ler o mundo à sua volta e a si mesmo, na concepção de Arte-Educação. E no texto “Relações discursivas no ambiente escolar: da multiplicidade de vozes à superação do preconceito linguístico”, ouvimos uma articulação de vozes a compor uma sinfonia no combate ao preconceito linguístico e pela valorização da variação linguística, da possibilidade e liberdade de cada língua de adequar aos diferentes contextos e leitores, no ato comunicativo.

E o que fazer com os textos clássicos em sala de aula? Como levar os alunos a produzirem sentido a partir de textos tão antigos, portanto tão distantes (será?) da realidade de nossos educandos? Ao lermos os textos “Literatura clássica e literatura de quadrinhos: uma aproximação possível?!” percebemos que esse diálogo é possível, sim. E a diversidade das práticas desta obra se intensifica com a leitura de textos imagéticos, por meio de uma experiência valorosa, aproximando leitor e ilustrador, ao lermos “Oficina de visualização e sua contribuição para formação de leitores de imagem por meio das estratégias de leitura e abordagem triangular”.

No texto “O discurso presente nas crônicas de Lya Luft como agente ativo na formação do leitor e escritor crítico”, percebemos a necessidade de mudanças no ensino diante da grande revolução tecnológica que temos acompanhando nos últimos tempos, em que leitura e escrita continuam como protagonistas nesse novo cenário, trazido pelo cotidiano presente nas crônicas estudadas. Em “O cotidiano na visão de Cortázar aliado às estratégias de leitura na formação de sujeitos ativos na sociedade”, o dia a dia continua como questão de estudo, presentes nos contos do escritor Júlio Cortázar, por meio de práticas que desenvolvem a leitura por fruição. E fechando esse percurso de estudo, pesquisa e busca pelo conhecimento para a realização de práticas mais efetivas e transformadoras, encontramos um “Breve panorama da Alfabetização no Brasil”, como o cerne desta obra, preocupação primeira para que o desenvolvimento da Educação neste país possa ser para todos, de fato, e que ela seja a base concreta de uma formação humana integral.

Fazendo uma pausa neste itinerário de leitura, pudemos ter contato com uma diversidade de práticas de ensino de diferentes componentes curriculares, que propiciam uma visão dialética do conhecimento, numa polifonia de diálogos possíveis em favor de um processo de ensino-aprendizagem mais funcional e adequado às crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica Brasileira. Esperamos que apreciem esta leitura, também, e que ela possa auxiliar em outras práticas exitosas.

Adriana Pin

Professora Doutora em Letras

Pensamentos alteritários

Diálogos Interdisciplinares! Impressionante a carga de diversidade presente nesse título! A decisão por elencá-lo para nominar esta publicação, produzida pela Diálogo Editorial, não foi pela premissa homônima ao nome da editora. A muitos parecerá que foi uma escolha revestida de autocentrimento, no intuito de reverberação, reiteração e/ou perpetuação.

Mas não! Embora hoje, após a obra concluída, seja essa a significância explicitada, a concorrer para essa convicção; a ideia desse título nasceu, assim como o seu conteúdo, em sala de aula. Em trocas de ideias criativas de duas mentes docentes que tem paixão pela educação.

Abstrações testemunhadas por um outro educador, o professor Vanildo Stieg, dedicado, brilhante, generoso e incansável. Uma alma a serviço da docência, cuja trajetória de ensino e de pesquisa foi pautada nos preceitos de Paulo Freire e na concepção dialógica e dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Agora, em outro plano, trago-o em lembrança para uma homenagem, e como reconhecimento, posto que muitos dos artigos que compõem esta obra são fruto de dissertações que tiveram a sua análise, incentivo e avaliação.

Freire, que inspirou muitos dos artigos, os quais tem no dialogismo o escopo teórico-metodológico, sempre aludiu a dialogia como premência em sala de aula. E como tratar das práticas de escrita e análise literária sem remontar-lhe o atravessamento dialógico e a sua constituição como produto sócio-histórico-cultural? O diálogo é um instrumento da comunicação, mas como falar de educação sem a premissa dialógica?

Por isso, estas duas professoras, que se encontraram nos estudos do Doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e mais tarde, na então Faculdade Vale do Cricaré (FVC), uma, com a gênese oriunda do campo das Letras e a outra, da Comunicação Social, se uniram e fizeram convergir ideias, transformando-as em um produto. Diálogos Interdisciplinares é um exercício de relacionamento, de compartilhamento, de colaboração, de divergência e tolerância. Para conjugar saberes é necessário estar aberto a compreender e aceitar as idiossincrasias pessoais, a negociar e a consensuar pontos de vista.

É possível se praticar o monólogo no grupo, é o processo de cada artigo presente nesta obra, o resultado de outros diálogos, mas o encaminhamento cognitivo e as elocubrações pertinentes a cada temática estudada e delineada. O diálogo produtivo de autores com pontos de vista e concepções teóricas diversas, mas com o propósito único de expandir e compartilhar conhecimentos, em pesquisas de práticas de sala de aula, de educação em ambientes não formais, sobre narrativas culturais e identitárias, a respeito de projetos didáticos de línguas maternas e estrangeiras, em propostas envolvendo arte na educação e como projeto de estímulo à leitura.

Todos os trabalhos comungam a proposição de promover reflexão e de contribuir para os campos educacional, das letras e da educomunicação. Diálogos Interdisciplinares evidencia conflitos, inquietações, escolhas e encaminhamentos à luz de processos distintos, mas que juntos somam a um todo que apregoa o poder que tem a produção científica de produzir vínculos, laços e enlaces entre pensamentos diversos e alteritários.

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Doutora em Letras

Editora da Diálogo Editorial

Sumário

A OBRA <i>O URAGUAI</i> DE BASÍLIO DA GAMA EM DIÁLOGO COM A CULTURA GUARANI NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI	13
Adriana Pin, Gabrielly Rosário Dionisio, Laís Perpétuo Perovano, Leandro Dias Cardoso Carvalho, Pedro Lucas do Nascimento Fontoura e Yasmin Santos Almeida	
SABERES DOCENTES <i>VERSUS</i> PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	23
Carolina Lomando Cañete e Mara Cristina Ramos Quarteza	
FESTIVAL DE MÚSICA E DANÇA LATINA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO	33
Marinês de Oliveira Mendes e Adriana Pin	
A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GOVERNADOR VALADARES-MG	44
Rafael Matos Vital e Adriana Pin	
FALANDO DE MEMES E TEXTOS MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO	56
Brenda Maria Soares e Adriana Pin	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II	65
Selma Aguiar de Souza Moreira	
ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A TVET E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	75
Nágila de Fátima Rabelo Moraes e Luciane Serrate Pacheco Bacheti	

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES LEITORAS	88
Keliene Pedrosa Mirandola Silva e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
O ENSINO DE ARTE E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE 6º A 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COLOCANDO O PCN NA PRÁTICA	98
Flávia Soares Roza e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
RELAÇÕES DISCURSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DA MULTIPLICIDADE DE VOZES À SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO	111
Rita Barcelos da Silva e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
LITERATURA CLÁSSICA E LITERATURA DE QUADRINHOS: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?!	121
Adebio de Jesus Ribeiro Lisboa e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
OFICINA DE VISUALIZAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DE IMAGEM POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ABORDAGEM TRIANGULAR	132
Jeane Aguiar Costa Dall'Orto e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
O DISCURSO PRESENTE NAS CRÔNICAS DE LYA LUFT COMO AGENTE ATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR CRÍTICO ...	143
Caroline Fardin Araújo e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
O COTIDIANO NA VISÃO DE CORTÁZAR ALIADO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ATIVOS NA SOCIEDADE	166
Adrielle Fernandes	
BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL Alessandra Ferreira Marcelino e Adriana Pin	186
OS AUTORES	196

A OBRA O URAGUAI DE BASÍLIO DA GAMA EM DIÁLOGO COM A CULTURA GUARANI NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

*Adriana Pin,
Gabrielly Rosário Dionisio,
Laís Perpétuo Perovano,
Leandro Dias Cardoso Carvalho,
Pedro Lucas do Nascimento Fontoura e
Yasmin Santos Almeida*

Introdução

O projeto “A obra *O Uruguai* de Basílio da Gama em diálogo com a cultura guarani na contemporaneidade” vem sendo desenvolvido desde o ano de 2008, mediante várias versões: projeto de visita de estudos, projeto de extensão e projeto de ensino. Teve início com o envolvimento de uma turma do curso Técnico em Construção Civil integrado ao Ensino Médio e das professoras de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Geografia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Colatina-ES. A partir de 2010, passou a ser desenvolvido no Ifes – *Campus* São Mateus, com as turmas dos cursos técnicos integrados em Mecânica (1º. MIV) e Eletrotécnica (1º. EIV), integrando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Geografia, a fim de possibilitar que a leitura da obra literária tenha sentido para os alunos, tornando-se uma estratégia metodológica para se trabalhar clássicos literários no Ensino Médio e o espaço físico e social e suas modificações ao longo do tempo. Portanto, a partir do poema épico *O Uruguai*, obra do Arcadismo Brasileiro, buscamos estabelecer um diálogo com o cinema, por meio do filme “A missão”, cujas obras apresentam pontos de vista diferentes na narrativa que tem como contexto histórico o conflito que ocorreu no sul do Brasil, conhecido como “A Batalha de Caiboaté” (1756).

Após o Tratado de Tordesilhas (1494), delimitando a marcação das fronteiras de Portugal e Espanha, houve desrespeito aos termos, havendo necessidade

de um novo tratado, o de Madri (1750), consistindo na remarcação das fronteiras das colônias daqueles países. Dessa forma, a colônia portuguesa do Santíssimo Sacramento (sul do atual Uruguai) ficou em território espanhol, e os Sete Povos das Missões, povoados guaranis catequizados por jesuítas espanhóis, acabaram ficando em território português (atual Rio Grande do Sul).

Entretanto, para que o tratado se cumprisse, era preciso expulsar os guaranis e os jesuítas dos Sete Povos das Missões: São Borja, Santo Ângelo, São João, São Lourenço, São Luís, São Miguel e São Nicolau. Esses aldeamentos ou missões viviam com prosperidade, eram autossustentáveis e vendiam para outras regiões sua produção excedente, sobretudo a de erva-mate, e tinham numerosos rebanhos de gado. Por isso, não queriam a cidadania lusitana, tampouco abandonar o território das sete comunidades. Algumas aldeias cederam, outras resistiram, lideradas pelos jesuítas e caciques guaranis, tendo como consequência a Batalha de Caiboaté. A população guarani dessas aldeias totalizava 30000 índios. Destes, 1500 dos 1700 que participaram da batalha morreram. A obra *O Uruguai* narra, ficcionalmente, os momentos finais desse conflito, contudo apresentando os portugueses e os espanhóis como heróis, distorcendo os verdadeiros fatos. Tal ação do escritor Basílio da Gama consistiu em evitar a perseguição dele pelo Marquês de Pombal, o qual expulsou os jesuítas do Brasil. Nesse sentido, o filme “A missão”, produzido em 1996, representa uma narrativa dos verdadeiros fatos do conflito e fonte para se entender e reconhecer as injustiças sociais cometidas contra os índios brasileiros, ao longo da História.

O desenvolvimento desse projeto possibilita o contato dos alunos do IFES com outra cultura, diversidade, linguagem e formas de resistência. É uma oportunidade para que os membros da aldeia possam expressar seu cotidiano, suas crenças, sua linguagem, sua história, possibilitando respeito e valorização pela identidade do indígena brasileiro.

Ainda se tem uma visão distorcida e estereotipada do índio no Brasil. Portanto, é preciso estudar a história, a relação espaço e sociedade, os conflitos, a resistência, a cultura e o contexto atual do índio, no país. Há, também, a necessidade de levar o aluno a ler a obra literária com senso crítico, observando em que contexto histórico e movimento literário aquela foi produzida, percebendo sua ideologia e desconstruindo seu texto a partir de diálogos com outras expressões artísticas.

Por meio da atividade de ensino, envolvendo Língua Portuguesa e Literatura

Brasileira e Geografia, buscamos suscitar o debate da situação indígena brasileira, fazendo uso do texto literário com os alunos, levando-os a estabelecer relações desta com a história, a cultura, a sociedade e a arte, tendo como objetivos específicos: oportunizar a desconstrução do olhar colonizador por meio da ação de ensino; promover um estudo crítico da obra literária em diálogo com outras artes; analisar a relação espaço e sociedade a partir da observação da aldeia; desconstruir a visão estereotipada que se tem em relação ao indígena brasileiro; estudar e experimentar a relação da comunidade guarani com a música; despertar, nos alunos, a necessidade de se conhecer outras culturas, promovendo a diversidade.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO: TEXTO E CONTEXTO DO SÉCULO XVIII PARA ADOLESCENTES DO SÉCULO XXI

Como referência para estudo e análise, tomamos a quinta e última edição do projeto, desenvolvida em 2018, com os alunos de duas turmas dos primeiros anos dos cursos técnicos em Eletrotécnica e Mecânica integrados ao Ensino Médio. Nessa quinta edição, além da integração de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Geografia, também houve a participação da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), haja vista que na turma do curso de Mecânica há um aluno com necessidades específicas.

Iniciamos o desenvolvimento do projeto nas aulas (4) de Literatura Brasileira, com o estudo da obra *O Uruguai* de Basílio da Gama, narrando oralmente a história do poema épico, com leitura de excertos, pesquisando e destacando o momento histórico e as características estéticas do texto. Posteriormente, em quatro (4) aulas de Geografia, exibimos do filme “A missão” e fizemos a análise comparativa deste com a obra literária, observando a veiculação e manipulação do fato histórico.

Após todo esse estudo, chegou o momento de visitar a aldeia guarani “Três Palmeiras”, localizada no município de Aracruz-ES¹. Para isso, nós, os três professores envolvidos, realizamos uma reunião para planejarmos data, itinerário, transporte, alimentação, roteiro da visita, duração e adequação de tudo isso ao estudante com necessidades específicas. Na viagem, contamos ainda com o téc-

1 Localizada no Distrito de Santa Cruz, na Rodovia ES-010, a linguagem e os costumes são herdados de seus antepassados Guaranis. Sobrevivem da caça, da pesca, da lavoura e da venda de artesanatos.

nico de enfermagem do nosso *campus* para auxiliar-nos com o aluno com necessidades específicas, procurando garantir a este uma viagem segura e tranquila, possibilitando-lhe participar e se sentir inserido. Foi enviada uma solicitação de autorização de viagem aos responsáveis dos alunos. Também foi realizada uma conversa com os alunos sobre a importância do respeito a toda a comunidade guarani, durante a visita, além de outras orientações necessárias à viagem.

Foram agendados dois dias, um em cada semana, para levar cada uma das duas turmas. Saímos bem cedo, às 7h. No trajeto, fizemos uma parada de 30min, chegando aproximadamente à aldeia guarani às 10h30min. Fomos recebidos pelo cacique da aldeia, líder muito respeitado na comunidade, que exerce com bastante responsabilidade sua função. Tivemos uma palestra com o cacique sobre a história da aldeia, embaixo de uma cabana da comunidade, conforme imagens abaixo:

Palestra com o cacique.



Fonte, Pin, 2018.

Teto da cabana.



Fonte, Pin, 2018.

Após a palestra, os alunos fizeram várias perguntas sobre os costumes e cotidiano da aldeia, religião, alimentação, economia, saúde, trabalho e sobre a cultura geral da comunidade guarani. Foi interessante observar a interação dos alunos com o cacique e com os membros da aldeia, descobrindo uma nova e diferente cultura, mas sobretudo compreendendo a necessidade do respeito pela diversidade.

Visita com os alunos do 1º ano do curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio.



Fonte, Pin, 2018.

Visita com os alunos do 1º ano do curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio.



Fonte, Pin, 2018.

Depois, visitamos o museu, onde tivemos contato com o artesanato, fotografias, memórias, história da aldeia, glossário e cartilhas em guarani produzidos pela Escola de Ensino Fundamental Guarani “Três Palmeiras”, localizada na comunidade. Todos os professores são índios, e a Universidade Federal do Espírito Santo oferta a eles o curso de graduação.

Os alunos foram percebendo, aos poucos, em cada etapa da visita, a necessidade de preservar a existência da cultura indígena. Em seguida, houve a apresentação do coral tupi-guarani da comunidade, um momento muito especial da visita, de contato com a língua e a música dos povos indígenas.

Artesanato exposto



Fonte, Pin, 2018.

Apresentação do coral tupi-guarani da comunidade, na primeira visita, realizada em 2008, pelos alunos do antigo CEFETES – Colatina.



Fonte, Pin, 2018.

Finalizando, fizemos uma trilha pela mata e visitamos a escola, havendo momentos significativos de interação:

Trilha pela mata: 1º. EIV.



Fonte, Pin, 2018.

Interação dos alunos do 1º MIV com os da escola guarani.



Fonte, Pin, 2018.

Cacique Nelson com a equipe do IFES e com o aluno com necessidades específicas.



Fonte, Pin, 2018.

Trilha pela mata: 1º MIV



Fonte, Pin, 2018.

Toda a visita durou aproximadamente duas (2) horas. Assim, despedimo-nos da comunidade e fomos almoçar. Todo o percurso transcorreu com tranquilidade e segurança.

DEPOIMENTOS, DEBATE, ANÁLISE, MUDANÇA DE PERSPECTIVAS E AVALIAÇÃO

Na sala de aula, houve uma exposição dos alunos acerca da visita à aldeia e debate, nas perspectivas da Geografia e da Literatura Brasileira. Algo muito

ressaltado pelos alunos foi que a visita fez com que percebessem os povos indígenas sob outro olhar, desprovido de preconceito. “São pessoas querendo viver da terra, de maneira simples, protegendo sua casa e a natureza.” – disse um aluno. As mudanças ocorridas no espaço, ao longo do tempo, e como isso afetou a cultura indígena também foram destacadas, pois embora a comunidade tente manter seus costumes, sofreu modificações na vestimenta, alimentação, tratamento de doenças, locomoção e comunicação, por exemplo, consistindo no estudo da relação espaço e sociedade, com base na observação da aldeia, desenvolvido pelo professor de Geografia. Uma aluna destacou a fala do cacique, mostrando as dificuldades de manter os mais jovens na comunidade e o preconceito que sofrem quando vão à cidade, em busca de serviços de saúde, compra de alimentos e remédios, por exemplo.

Como avaliação da aprendizagem, o 1º. EIV produziu relatórios técnicos sobre a visita, cujo gênero textual foi estudado anteriormente. Já o 1º. MIV construiu relatos. Esses textos foram avaliados, de maneira integrada, pelas disciplinas envolvidas no projeto.

Em relação ao aluno do 1º. MIV com necessidades específicas, a produção do relato foi realizada no atendimento individualizado de Língua Portuguesa e Literatura, orientado pela professora de Atendimento Educacional Especializado, adaptando a proposta do texto às condições de escrita do estudante.

A seguir, alguns trechos dos relatórios técnicos produzidos pelos alunos do 1º. ano do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio:

“Os índios são as nossas raízes e devemos agradecer os seus ensinamentos com muito respeito a sua cultura, sabendo que ainda temos muito a aprender.”

“Buscam sempre preservar a língua raiz; as crianças, por exemplo, só aprendem a falar o português, a partir dos três anos de idade.”

“Durante a visita realizada, percebemos a forma diferente de viver, conviver e se relacionar com o próximo, que tem os guaranis. Uma cultura que, apesar do tempo e das dificuldades, permanece viva por todos eles.”

[...] “lá vivem 19 famílias, que sobrevivem principalmente do turismo e artesanato que produzem. Além disso, algumas possuem hortas e/ou trabalham fora da aldeia. A atividade da pesca foi interrompida com o desastre da barragem da Samarco.”

“No que concerne à religião, eles cultuam ao Deus-Maior e seus filhos, como o Deus-Sol. No que se refere à música, a aldeia possui um coral, o qual apresentou duas músicas: a primeira, sendo um agradecimento ao Deus-Sol, pela presença de todos os dias; e a outra, agradecimento por mais um dia, pela saúde e bem-estar de todos.”

“Diante da experiência vivenciada, é possível concluir que mesmo depois de toda a intervenção e conflitos vivenciados pelos indígenas, desde o período da chegada dos colonos portugueses, algumas aldeias e grupos indígenas conseguiram preservar suas tradições. Na aldeia visitada, a tecnologia causou um grande impacto na vida dos indígenas, mas mesmo assim, não fez com que a língua e outros costumes se perdessem.”

Na sequência, alguns trechos dos relatos produzidos pelos alunos do 1º. ano do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio:

“Ainda existe preconceito com os indígenas, ainda que velado, mas este ainda existe. E essa luta não é somente dos indígenas, é de todos nós, por que a luta e o grito por respeito e igualdade estão em todos os lugares e devemos partir para a luta assim como eles.”

“O cacique pontuou como eles se posicionam perante o cenário político atual e como está a convivência com as pessoas do círculo urbano que têm certo preconceito com os índios de serem agressivos e “atrasados” culturalmente, por isso a visita é importante.”

“O primeiro impacto foi a desconstrução da visão estereotipada do atual modelo de vida dos índios, dissipando o ideal apresentado nos filmes e livros. Observamos algumas mudanças, como: utilização de celulares; acesso à internet; carro para se locomover para a cidade; alimentação por meio de produtos industrializados e o aprendizado da língua portuguesa para se comunicarem com os visitantes.”

“A visita foi muito boa. Tive a oportunidade de aprender na prática sobre a cultura indígena.”

“Enfim, impossível descrever o sentimento nessa visita; marcou minha vida, sem dúvida quero voltar um dia. E ainda que eu nunca volte, ela nunca sairá do meu pensamento e do meu coração.”

“Nos admiramos muito também com o momento da apresentação cultural, vimos que há diferenças do que estamos acostumados, mas isso não foi impedimento para nossa apreciação, pelo contrário, o momento serviu para mostrar que o diferente torna as coisas mais legais.”

Ainda como resultados, houve a apresentação deste projeto: na FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, no início do segundo semestre do ano letivo de 2019, no formato de relato de experiência, pelos professores Adriana Pin e Leandro Dias Cardoso Carvalho; no II SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO, de 15 a 18/10/2018, tendo como tema “Conhecimento, Aplicação e Compartilhamento para Redução das Desigualdades”, no formato de comunicação, pelos alunos Yasmin Santos Almeida e Pedro Alves do Nascimento Fontana; e na I FECINC (Feira de Ciências do Norte Capixaba), nos dias 30 e 31/05/2019, em formato de exposição, pela aluna Gabrielly Rosário Dionísio. Todos esses eventos aconteceram no IFES – *Campus* São Mateus.

CONCLUSÃO

Avaliando o projeto, podemos perceber que houve a inserção dos alunos do IFES no contexto da Aldeia Guarani “Três Palmeiras”, promovendo um encontro de culturas, mediadas pelo respeito e reciprocidade de gestos, palavras, perguntas e respostas, levando os alunos a melhor compreensão da cultura indígena e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, interpretando criticamente a obra literária e o fato histórico ao qual ela faz referência.

Ao longo dos dez anos de desenvolvimento do projeto, conseguimos levar nove turmas, cujas visitas sempre transcorreram com harmonia e respeito pela comunidade, enxergando os guaranis não como seres exóticos, mas como cidadãos que compõem o povo brasileiro, que necessitam ter seus direitos garantidos e sua cultura preservada.

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. A População Indígena no Brasil. Disponível em: : <https://nacoesunidas.org/situacao-dos-povos-indigenas-no-brasil-e-a-mais-grave-desde-1988-diz-relatora-da-onu/> Acesso em: 10 nov. 2018.

A MISSÃO. Direção: Roland Joffé. Produção: David Puttnam, Fernando Ghia. Intérpretes: Aidan Quinn, Jeremy Irons, Liam Neeson, Ray McAnally, Robert de Niro e outros. Roteiro: Robert Bolt. [S.I]: Kingsmere Productions Ltda., 1986. [1 bobina cinematográfica 126 min.].

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, uso e reflexão**. Vol. 1. São Paulo: Atual, 2017

GAMA, B. **O Uruguai**. Rio de Janeiro: Record [S.l.]

VESENTINI, J. W. **Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SABERES DOCENTES *VERSUS* PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Carolina Lomando Cañete e
Mara Cristina Ramos Quarteza*

Introdução

A educação profissional, modalidade educacional integrada à Educação Básica, compreende processos educacionais que envolvem a formação teórica, técnica e operacional habilitando o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva (FERRETTI, 2010, p. 1).

O saber de um professor se materializa por sua formação, prática coletiva e, ao mesmo tempo relaciona-se com o trabalho em si desenvolvido por ele (TARDIF, 2002). Portanto é premissa para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) essa relação existente entre saber e trabalho, de forma que sejam construídos princípios para o enfrentamento e solução de situações de seu cotidiano.

Os estudos de Gariglio et al. (2012) e Gariglio e Burnier (2012), ambos realizados com docentes atuantes na EPT, classificam os saberes como um conjunto de relações existentes nos lugares onde estes atuam e as instituições que os formam ou formaram, com seus instrumentos de trabalho, de forma que esta relação seja estabelecida de maneira integrada.

Para Gariglio e Burnier (2014), a docência na EPT na conjuntura educacional é considerada um ofício sem saberes, uma vez que os docentes da área técnica não são concebidos como um profissional da educação, mas como profissional de outra área que nela atua. Assim, os saberes dos docentes da EPT perpassam além dos pedagógicos, pois incluem os saberes práticos necessários para o fornecimento de conhecimentos tecnológicos e habilidades práticas (Gariglio e Burnier (2014).

Os Institutos Federais, lócus desta pesquisa, são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” e visam integrar conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b). Sendo o Instituto Federal uma referência de Educação Profissional e Tecnológica, esse estudo objetivou compreender os saberes dos docentes da EPT e como estes saberes revelam suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado com 58 docentes do Instituto Federal do Espírito Santo dos campi São Mateus, Nova Venécia, Linhares e Montanha, independente de sua área de formação. Os participantes da pesquisa responderam um questionário *on-line*, contendo perguntas relacionadas ao perfil docentes, experiência profissional e saberes docentes.

Quanto aos saberes docentes, foram envolvidos os aspectos relacionados à formação inicial e formação continuada em nível de pós-graduação, constituindo-se estes, os saberes específicos, os pedagógicos voltados para o campo do fazer docente e os experienciais advindos de sua atuação profissional. A análise e interpretação dos dados foi realizada por meio do método análise de conteúdo conforme estudo de Gomes (2011).

SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO IFES

No que se refere às contribuições do curso de graduação para atuação na EPT, foram elaboradas categorias que imprimiram os saberes docentes a partir dos relatos em questão aberta, bem como o percentual de docentes que foram classificados nas diferentes categorias, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Contribuições da graduação para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica com base na perspectiva do professor.

Contribuições do curso de graduação para o exercício profissional na EPT a partir dos saberes docentes	Exemplos de relatos por categoria	Percentual de docentes classificados nesta categoria
Contribuiu para a transmissão dos saberes teóricos específicos	[...] uma ampliação do conhecimento sobre a mecânica e desenvolveu um raciocínio lógico para solução de problemas (Professor 6). Meu curso de graduação (Engenharia Elétrica) é a base para exercício da minha docência aonde estou lotado (Professor 45)	53,40%
Contribuiu para a prática pedagógica docente e transmissão dos conhecimentos específicos	Ampliou a minha capacidade didática e pedagógica na área (Professor 6). No conhecimento mais aprofundado dos conteúdos e na vivência da prática pedagógica (Professor 23)	13,80%
Contribuiu para a transmissão de conhecimentos específicos, experienciais e pedagógicos	Conhecimentos específicos, aulas experimentais e noção de conhecimentos pedagógicos (Professor 18). Oportunidades ímpares de conhecimento de outras realidades, contatos e trocas de saberes vernaculares e acadêmicos, pesquisa e extensão (Professor 15)	8,60%
Contribuiu para o estabelecimento de relações interpessoais/sociais com os alunos	Para um melhor modo de relacionamento entre aluno-professor (Professor 41)	5,20%
Não há correlação para a docência na EPT	Não contribuiu, quando nos formamos como engenheiros não existe nenhuma disciplina (nem optativa) relacionada a pedagogia (Professor 27)	10,40%
Não responderam		8,60%
TOTAL		100%

Fonte: Questionário de pesquisa (2015).

O Quadro 1 explicita que a contribuição do curso de graduação para docência na EPT, se constitui do desenvolvimento dos conhecimentos específicos da disciplina lecionada. Observou-se em todas as dimensões analisadas, uma formação voltada especificamente para a transmissão de conteúdos. Dos 31 docentes que responderam que a graduação contribuiu para saberes teóricos e específicos, 27 são bacharéis/tecnólogos, permitindo avaliar uma especificidade basicamente técnica na formação inicial, sem base pedagógica que, conforme salientou Araújo (2008, p. 58), é “capaz de instrumentalizar o exercício profissional” destes docentes.

Observou-se que os interlocutores da pesquisa, sobretudo bacharéis, constituem seu fazer docente com base nos conhecimentos específicos de sua forma-

ção inicial, de modo a imprimir que estes, direcionem todo o trabalho desenvolvido nas atividades de ensino. Deste modo, os docentes salientaram os saberes técnicos em detrimento dos pedagógicos ou de outras interfaces como apropriação do conhecimento pelo sujeito.

Tal fato também foi constatado no estudo por Burnier e Gariglio (2012, p. 229) com docentes da EPT, os quais concluíram que “os saberes pedagógicos ocupam uma posição de menor status na hierarquia dos saberes necessários a ensinar”. Assim, verificou-se que essa apropriação do saber específico é evidenciada pela formação inicial dos docentes da pesquisa, cuja preparação não é voltada para o campo educacional, ao passo que, não se exige para a docência na EPT uma formação pedagógica.

No que diz respeito às contribuições da pós-graduação para a docência na EPT, os docentes licenciados participantes da pesquisa, que possuem tal formação, enfatizaram os aspectos didático-pedagógicos como fatores primordiais, principalmente porque durante a realização do curso tiveram oportunidades de vivenciar atividades voltadas especificamente para a docência, bem como potencializaram novas relações e trocas de experiências.

Tanto o curso de especialização quanto o de mestrado são voltados para o exercício da docência, com disciplinas ligadas diretamente à área de educação, discussões sobre planejamento, currículo e novas técnicas/tecnologias educacionais (Professor 18).

Contudo, as contribuições da pós-graduação relatadas pelos docentes bacharéis/tecnólogos, continuaram permeando o campo específico de atuação. Notou-se uma valorização do saber específico na formação docente deste segmento em detrimento dos pedagógicos, como se esta constituição fosse capaz de suprir às necessidades advindas do ofício de ser professor da EPT.

Especialização me forneceu um conhecimento mais aprofundado em disciplinas de mecânica, que me auxiliaram em meu antigo trabalho e me auxiliam atualmente principalmente para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares (Professor 42).

Como estão na mesma área afim os cursos de pós graduação vieram

melhorar os conhecimentos específicos e assim contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado (Professor 43).

Machado (2008a) defendeu em seu estudo que, as bases científicas e tecnológicas são importantes na formação do docente da EPT, uma vez que esta se constitui de sujeitos advindos de uma formação cuja exigência é especificamente técnica, contudo, é preciso haver um rompimento da visão transmissiva de conteúdos que este segmento possui, uma vez que a atividade docente vai além desses aspectos.

No que se refere aos saberes que julgam necessários para o exercício da docência na EPT, identificou-se que 50 interlocutores da pesquisa disseram que são necessários saberes pedagógicos, 52 experienciais e 52 específicos, indicando que os docentes julgam ser necessário a articulação entre os saberes pedagógicos, específicos e experienciais.

Dos docentes bacharéis, dois consideraram somente os conhecimentos pedagógicos e experienciais, cinco os saberes específicos e experienciais, um os saberes pedagógicos e específicos. Quanto aos docentes licenciados, um considerou somente os saberes pedagógicos e específicos e dois somente os saberes pedagógicos.

De modo amplo, os docentes procuraram significar e constituir, através de julgamento nesta questão, o que é necessário para a prática da docência na EPT, e, apesar da contradição com apontamentos anteriores, configuraram a base da atividade de ensinar a partir da dimensão apontada por Tardif (2002), a qual revelou serem necessárias as práticas experienciais docentes, as vivências profissionais, os saberes curriculares de sua área específica de atuação e os saberes pedagógicos que envolvem seu cotidiano.

Para essa questão aberta dos saberes que julgam necessários, foi solicitado aos docentes que justificassem sua resposta e, apesar dos resultados imprimirem uma correlação entre área específica, experiência profissional e conhecimentos pedagógicos, foram observados nos relatos, três grupos de compreensão de constituição de saberes da docência para a EPT: um grupo de bacharéis/tecnólogos que concebem os saberes área técnica/específica; um grupo de bacharéis/tecnólogos e licenciados que tiveram formação pedagógica concebem a prática docente na articulação dos três saberes; um grupo de licenciados que privilegiam os sabe-

res pedagógicos em detrimento dos demais.

Para o primeiro grupo constituído de docentes bacharéis/tecnólogos, os saberes docentes voltam-se ao campo técnico e para a apropriação destes conhecimentos na atividade de lecionar. Neste grupo, apesar de haver docentes que marcaram a opção “saberes pedagógicos”, os discursos apresentados voltam-se somente para o campo específico da atuação, do saber fazer em si, excluindo-se o como fazer. Por meio dos relatos foi possível compreender essa visão.

É importante relacionar os três conceitos. Assim é possível desenvolver a mente do aluno para a diversidade do mercado de trabalho (ensino e indústria, bem como relação entre as pessoas) (Professor 5).

Toda experiência teórica e prática ajuda na docência. (Professor 20).

Não é possível lecionar sem o conhecimento específico da área. No caso de um curso técnico em mecânica, boa parte dos conhecimentos provém do âmbito da experiência na área. Malgrado, é preciso saber organizar tais conhecimentos para transmiti-los a outrem. (Professor 44).

Gariglio et al. (2012, p.4) ao realizar pesquisa com docentes da EPT constatou que “a experiência do chão da fábrica proporciona ao docente da EPT certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência”. Apesar de essa dimensão ser importante na docência da EPT, devido o público a ser formado nesta modalidade precisar associar aspectos teóricos e práticos, a prática docente sob a dimensão pedagógica não pode ser desconsiderada, pois, envolve outros aspectos advindos do cotidiano escolar que não podem ser resolvidos apenas com o conhecimento específico ou experiencial.

Para o segundo grupo, caracterizado por docentes bacharéis/tecnólogos e licenciados que informaram ter passado por momentos de formação pedagógica, a constituição dos saberes voltou-se para a compreensão de que as interfaces pedagógicas, específicas e experienciais se complementam, tornando-se importantes para a docência, pois contribuem, cada uma com sua especificidade, para o processo ensino e aprendizagem. Neste grupo, os docentes marcaram as três opções de saberes e, por seus relatos, constatou-se a construção baseada em aspectos teóricos, pedagógicos e da prática vivenciada, aliando o saber fazer ao como fazer.

Os conhecimentos específicos são necessários para poder transmiti-los aos alunos. Os conhecimentos experienciais são importantes para promover a formação prática e contribuir com a complementação do conhecimento dos alunos. Os conhecimentos pedagógicos são necessários para desenvolver a melhor forma para o ensino e a aprendizagem. (Professor 6).

A tríade citada acima é o tripé para a educação. (Professor 9).

A conciliação adequada de tais saberes tendem a proporcionar uma apresentação dos conteúdos programáticos aos discentes de forma mais segura, atrativa e envolvente. (Professor 35).

O terceiro grupo formado por professores licenciados, privilegiou os conhecimentos pedagógicos em detrimento dos específicos e experienciais, demonstrando que tal saber, por si só, se constituiu como necessário para o docente da EPT, conforme se percebe por meio dos relatos apresentados.

Por meio dos conhecimentos pedagógicos teremos maiores possibilidades de potencializar o processo ensino-aprendizagem- treinamento (Professor 17).

O saber pedagógico é a base para a efetivação dos demais (Professor 42).

O mais difícil e gerir a turma e organizar os conteúdos de maneira a serem interessantes e estarem conectados a realidade do aluno (Professor 49).

Identificou-se as características da formação inicial como determinantes na concepção destes docentes, o que revelou uma falta de relação entre a concepção “trabalho e educação”, defendidas por Ciavatta (2008) na docência da EPT. Deste modo, as bases de conhecimentos necessários ao ensino e a aprendizagem nesta modalidade, não se constituem somente de aspectos pedagógicos.

A constituição dos saberes docentes apresentados por meio dos dados, expressam que, apesar de haver um grupo de docentes que considerou os aspectos

específicos, técnicos e da experiência advinda da atividade profissional como fator preponderante do trabalho docente, um grupo maior se concentrou na constituição dos saberes de forma inter-relacionada. Neste viés, foi apresentado o sentido social do trabalho docente defendido por Nóvoa (1997), cuja perspectiva é de reconhecimento da atividade profissional docente, de modo que haja ressignificação dos modos de compreensão de sua atuação.

Em outro viés, cabe compreender como estes saberes constituídos se revelam na prática pedagógica vivenciada em seu cotidiano. Quanto à percepção do docente em relação à sua prática pedagógica 55,2% manifestaram que baseiam sua prática nos conhecimentos pedagógicos e específicos.

Entre os docentes licenciados 72,2% compreenderam os aspectos didáticos pedagógicos e específicos como norteadores de sua prática no âmbito da EPT, indicando que a prática pedagógica se realiza a partir da articulação entre os saberes. Este reconhecimento que se revela na atuação profissional, pode estar associado à formação inicial que, apesar de não ser voltada especificamente para atuar na EPT, se realiza a partir das matrizes que constituem a educação.

Do seguimento de docentes bacharéis/tecnólogos, 47,5% desenvolve sua prática docente nos aspectos didáticos e pedagógicos, 32,5% com base no conhecimento específico da disciplina e 20% com a finalidade de preparar o estudante para o mercado de trabalho sem preocupações de ordem pedagógica. Ao considerar a junção da prática baseada em conhecimentos específicos e voltada para o mercado de trabalho, tem-se que 52,5% dos docentes deste segmento não percebem a dimensão pedagógica como norteadora de seu trabalho. Burnier (2006, p. 12) constatou em seu estudo com docentes da área técnica da EPT que, apesar destes profissionais compreenderem “os conhecimentos relativos à prática pedagógica como importantes, parecem não ver nenhum problema em assumir salas de aulas sem o mesmo”. Tal constatação também é verificada com os interlocutores desta pesquisa, os quais demonstraram que o ato de ensinar é uma prática natural, independente de outras dimensões pedagógicas e sociais.

Quando se compara às respostas dadas quanto aos saberes docentes e à prática docente necessários à EPT, observou-se divergências relacionadas à fatores como: reconheceram a articulação entre os saberes como necessária, mas baseiam a prática nos conhecimentos específicos; caracterizaram o ato de ensinar

como parte da dimensão pedagógica, porém sua prática volta-se para formar o educando somente para atuação no mercado de trabalho.

Estas divergências evidenciaram a necessidade de uma ressignificação da identidade profissional docente, que pode ser desenvolvida por meio da formação continuada. Para Pimenta (2000), a construção da identidade docente deve partir da significação social de sua prática, e, sob este prisma, os docentes da EPT precisam reconhecer-se em sua profissionalização.

CONCLUSÃO

A falta de formação continuada, sobretudo que contextualize as dimensões pedagógicas e específicas, revela-se como fator preponderante para a construção da identidade do docente da EPT. Apesar de parte dos docentes bacharéis enaltecem as vivências profissionais e os conhecimentos específicos como primordiais para sua prática docente, os saberes se constituem numa perspectiva inter-relacionada entre específicos, pedagógicos e experiências.

A compreensão e reflexão dos saberes docentes torna-se fundamental na constituição da identidade dos sujeitos que atuam na EPT, constituindo-se processo que atribui significado e autoconhecimento de sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago, 2008.
- BURNIER, Suzana. A docência na Educação Profissional. In: Reunião anual da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação - ANPED, 29. 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.
- CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (Org.). **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. 1.ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 41-66.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

_____. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out/dez. 2014.

GARIGLIO, José Angelo; et al. Os professores da educação profissional e tecnológica: sua formação, seus saberes e práticas profissionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 3, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79-108.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n.1, jun. 2008a, p. 8-22, Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (Org.).

Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

FESTIVAL DE MÚSICA E DANÇA LATINA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO

*Marinês de Oliveira Mendes e
Adriana Pin*

Introdução

A linguagem musical faz parte de vários momentos importantes da vida do ser humano. Desde o seu nascimento, ainda bebê, o contato com o som acalma e embala; na educação infantil, a música é utilizada a fim de integrar, desenvolver as expressões oral, corporal, envolver nas brincadeiras, além de trabalhar os sentidos, os valores e as datas comemorativas. Um toque, apenas, de uma melodia é capaz de aguçar nossas memórias e logo nos remete a momentos bons, tristes, festivos, especiais e inesquecíveis! Muitas vezes, o corpo acompanha o ritmo e por ele nos deixamos levar, às vezes sem nem saber como, a uma dança suave, frenética, sensual ou até religiosa...

A musicalidade tão presente no cotidiano não poderia estar fora da educação, visto que, “já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia”. (BRASIL, 1998 p.45) Igualmente, ela é reconhecida como um meio eficaz para a “saúde da mente e do corpo”.

Apesar de toda sua importância, pesquisas sobre o trabalho com músicas e danças no espaço escolar mostram que o uso de metodologias nessa área, muitas vezes, é escasso, isso se dá devido à falta de recursos e espaço físico adequado. Outro fator mencionado para essa deficiência pedagógica são as poucas formações continuadas para o professor, que por vezes se sente despreparado e inibido até para implantar algum projeto específico ou trabalhar de forma eficaz com músicas nas salas de aula.

Além disso, a forma como se tem trabalhado com a música/dança é con-

siderada, em em alguns momentos, engessada, isto é, tradicional, pois, habitualmente o professor direciona a atividade apenas para abordar algum conteúdo gramatical de forma mecânica, decorada, ou até como pretexto para localizar palavras referentes a algum tema da aula expositiva nas letras das canções. Ainda, segundo pesquisadores, as canções são propostas fora do contexto real do aluno, levando-o à desmotivação para a prática, bem como à perda da autonomia e do protagonismo na aprendizagem. O ensino, dessa forma, caminha totalmente de encontro ao real papel que é tornar o desenvolvimento musical e corporal um objeto facilitador de ensinar e aprender no âmbito da educação.

Nas aulas de língua estrangeira, por exemplo, a música e a dança são utilizadas com frequência, e, por isso os alunos acabam tendo com elas um contato maior a fim de aprender o idioma estudado, no entanto, a maneira de conduzir a prática, ainda é repetitiva e limita-se tão somente a escutar e aprender vocabulários. Embora essas habilidades não sejam ruins, faz-se necessário ter com esse trabalho outros objetivos mais abrangentes e que possam ampliar de fato o conhecimento linguístico, oral e cultural.

Por outro lado, há muitas práticas exitosas realizadas pelos professores de diferentes componentes curriculares no ambiente escolar e que fogem das maneiras convencionais, por isso atraem o aluno levando-o a uma relação intrínseca com a musicalidade.

Decerto que ter um olhar sobre o conhecimento cultural e essa relação intrínseca é de suma importância, uma vez que alguns educandos ainda possuem uma visão distante, estereotipada ou até de preconceito em relação à cultura do outro. Principalmente, no que tange ao Espanhol, há estudantes brasileiros que consideram a língua hispânica um português “mal falado” ou até uma “língua fácil” que não precisa ser aprendida por considerarem-na “igual” à língua materna (Português). Verdadeiramente, as duas línguas possuem semelhanças por serem da mesma origem- o latim, entretanto, cada uma delas apresenta particularidades que merecem ser compreendidas e valorizadas.

Somada a essa situação, a propagação da música e das coreografias na cultura inglesa parecem mais acessíveis na sociedade e também durante a vida escolar desde o ensino fundamental II, já que o Inglês é considerado componente curricular obrigatório e a Língua Espanhola somente é ofertada na última etapa

da educação básica na maioria das escolas públicas, o que contribui para a falta de contato com esse idioma.

Diante desse contexto, há a necessidade de pensar a partir de uma nova perspectiva, a de aproximar mais a música e a dança hispânica aos alunos, de trabalhar a linguagem musical de forma inovadora e prazerosa além do simplesmente e somente: *“uma turma por vez - um espaço sala de aula - um ritmo -um estilo musical”*. Surgem, portanto, algumas indagações, tais como: *“Se a música faz parte do dia a dia como podemos utilizá-la com relevância nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira?”*, *“Quais procedimentos metodológicos podem ser usados para despertar o interesse dos alunos a fim de conhecer outros ritmos e culturas musicais?”* *“De que maneira podemos trabalhar o reconhecimento da linguagem corporal como meio de interação social livre de estereótipos e preconceitos?”*, *“De que forma a interligação entre os componentes curriculares poderiam melhorar o processo de ensino e aprendizagem nesses estudos?”* *“A realização de um festival seria mais global e produtiva?”*

Assim, a partir do exposto e analisando as citadas indagações, surge o problema do projeto de pesquisa institucional: **“De que forma a música e a dança latina, por meio de um festival, podem servir de estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola no ensino médio?”**

Conforme a problemática mencionada, tem-se como objetivo geral analisar de que forma a música e a dança latina podem servir de estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola. Para uma melhor compreensão e organização das etapas do estudo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Elevar o ensino de Arte e de Línguas Estrangeiras na escola; trabalhar os aspectos artísticos, linguísticos, corporais e culturais; reconhecer a importância da produção cultural em Língua Estrangeira Moderna (LEM) como representação da diversidade cultural e linguística, além de proporcionar uma experiência emocional aos educandos.

A prática terá como base as reflexões de Morin (2007), Santos (2011), a perspectiva dialógica de Freire (1996) (2000) e a visão transdisciplinar de Leffa (2006). Será desenvolvida com doze turmas de terceiras séries do ensino médio, dos turnos matutino e vespertino da EEEM. Emir de Macedo Gomes, Linhares-ES, uma professora de Arte e outra de Língua Espanhola. Os resultados serão obtidos por meio da observação, participação e comentários orais em sala de aula pelos alunos.

Música e dança aliadas ao ensino e aprendizagem nas aulas de Espanhol

A utilização da música e da dança no espaço escolar, principalmente nas aulas de línguas estrangeiras, tem sido uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa afirmativa, Ferreira (2002, p.9) discorre:

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana. Também não é menos verdadeiro que, quando tem a música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original. Muitas vezes é mais eficaz perpetuar um pensamento, transmitindo-o verbalmente pelo canto que pela escrita no papel [...]

Tratam-se de recursos lúdicos, atrativos e prazerosos, logo propiciam o aumento da criatividade, raciocínio e o conhecimento do aprendiz. Para Santos (2011, p. 12)

[...]A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento[...]

Ainda que o aluno não conheça ou domine a língua alvo, o recurso musical serve como ponte para essa construção. Segundo Moreno (2011), quando os estudantes acompanham e repetem as letras das canções, por exemplo, aos poucos vão aprendendo a música e a pronúncia correta, embora não concebam o sentido de algumas palavras ou expressões. Além disso,

as canções também têm uma força de motivação na sala de aula. Se os alunos gostarem de ouvir ou de cantar música em língua estrangeira ou declamar versos, vão estar vivenciando algo prazeroso no idioma. Mesmo os alunos mais fracos, sentem que, de alguma forma, tiveram êxito. (HOLDEM E HOGERS 2001, p, 89)

Gradativamente, eles vão internalizando a nova língua, nesse caso o espanhol, ao se sentirem mais próximos do ritmo, das relações com outros gêneros textuais, vocabulários e, dessa maneira, vão ampliando a própria bagagem cognitiva. Consequentemente, os avanços obtidos durante os estudos do idioma impulsionam a uma sensação de capacidade individual e de querer aprimorar o aprendizado cada vez mais.

No ensino médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área de Linguagens e suas Tecnologias,

a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes [...] (BRASIL, 2017 p. 484)

Morin (2007) coaduna com essa ideia quando diz que os saberes não devem ser compartimentados, fechados dentro das áreas de conhecimento, mas, pelo contrário, articulados entre si para que o ser humano possa ser compreendido na sua complexidade. Ou seja, o desenvolvimento das habilidades artísticas e corporais propostas pela BNCC deve ser consolidado de forma que os componentes curriculares tenham um foco transdisciplinar.

Leffa (2006, p.42) afirma que “é no nível da transdisciplinaridade que se dá o salto quântico na evolução da pesquisa. Não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do próprio objeto, invertendo-se a relação”. Dessa forma, o aluno/objeto torna-se o ponto principal, o protagonista para a desenvoltura do método de ensino, uma via de mão dupla com intuito de ensinar-aprender-ensinar na escola por meio de práticas lúdicas, ativas e expressivas seja dançando, encenando, cantando, enfim usando as várias expressões comunicativas.

As atividades com música e dança são possibilidades de aprendizagem atrativas que envolvem o educando despertando nele o gosto de aprender. E foi pensando nessas possibilidades, também a partir da experiência como discente, das marcas deixadas por educadores talentosos e inesquecíveis que passaram pela vida escolar e do “olhar” sobre o espaço pedagógico que deve ser “lido,

interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE 1996, p.38) quantas vezes forem necessárias, que um projeto lúdico, artístico e cultural foi criado: O Festival de Música e Dança Latina!

A proposta didática e a 11ª edição do Festival

O Festival Latino Music (ANEXO) foi criado em 2008 a partir de um projeto que envolve músicas e danças latinas. Com o êxito obtido o projeto ganhou periodicidade anual, com formato singular e a inclusão de uma apresentação inédita, relacionada principalmente ao contexto real dos alunos a partir das sugestões deles.

É uma prática educativa interdisciplinar, pois abrange as disciplinas de Arte e Língua Espanhola e possui os seguintes objetivos: Elevar o ensino de Arte e de Línguas Estrangeiras na escola; trabalhar os aspectos artísticos, linguísticos, corporais e culturais; reconhecer a importância da produção cultural em Língua Estrangeira Moderna (LEM) como representação da diversidade cultural e linguística; além de proporcionar uma experiência emocional aos educandos.

A preparação do trabalho acontece durante o final de setembro e início de novembro quando, neste mês, o festival é apresentado no auditório da escola para as turmas das 2ª séries do ensino médio. Os ensaios das músicas/danças/do coral, as encenações e confecção de roupas são realizados ao longo das aulas de Espanhol, Arte e outros componentes curriculares que também determinam horários de aula para tal feito.

O trabalho mobiliza todas as turmas das terceiras séries da EEEM. Emir de Macedo Gomes de Linhares-ES, dos turnos matutino e vespertino, que se empenham para fazerem o melhor nas apresentações de vários ritmos musicais. Estes são previamente pesquisados entre os grupos divididos e organizados na sala de aula e, posteriormente, sorteados para que cada turma apresente um ritmo diferente, tais como: tango, flamenco, salsa, *reggaeton*, *hip-hop*, zumba, kizomba.

Além das apresentações desses estilos de danças típicas, alguns alunos em duplas, em grupo ou individualmente cantam músicas, declamam poemas em espanhol e/ou em inglês. Uma turma fica responsável por apresentar a Cultura Mexicana com suas cores, os ritmos, a culinária e as datas das festas comemora-

tivas do país, em especial “*El día de los muertos*”. Personalidades da arte e da literatura também são representadas, por essa razão, os estudantes se caracterizam com roupas específicas, coloridas, encenam como os personagens do programa mexicano “Chaves”, pintam os rostos lembrando as caveirinhas mexicanas, preparam os slides, a sonorização, isto é, um repertório oportuno para o momento e ensaiam as narrativas que serão explicadas sobre cada representação artística e cultural do México.

Em todas as edições do evento, um Coral Gospel (vozes dos alunos de várias turmas) apresenta um louvor em espanhol e, inclusive, durante a atuação do coral, alunos surdos já interpretaram em LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) a canção exibida. Essa inclusão social faz grande diferença no festival e na educação como um todo.

Como já mencionado, a cada ano uma apresentação surpresa é revelada, portanto, dentre as muitas apresentações, que já causaram êxtase e encantamento no decurso do projeto, destacam-se: um *show* de tango com dois alunos do sexo masculino relembando as primeiras demonstrações da dança portenha, o musical do filme *Frozen* e uma amostra de coreografias e encenações de *La Casa de Papel*, esta última em virtude do sucesso da série de tv espanhola.

No dia 20 de novembro de 2019, foi apresentada a 11ª edição do Festival Latino, dessa vez, para todos os alunos da escola. Além de todas as grandiosas apresentações, o musical *El Rey León* foi o marco deste evento com três atos divertidos e emocionantes.

No decorrer das preparações e durante a apresentação do festival é possível ver a integração entre os alunos, o estímulo de talentos e o espírito de liderança sendo desenvolvido. Sem dúvida, essa prática educativa já virou tradição na escola. Todo início de ano letivo, vemos àqueles que apreciaram os trabalhos apresentados pedirem, expressarem o desejo de participar e fazer o festival acontecer também. Outros até comentam que esperaram por três anos e que enfim chegara a vez!

Percebemos com esse trabalho, os alunos felizes, satisfeitos por estarem se divertindo e aprendendo a cada ensaio, a cada troca com o colega, a cada novo saber. Para muitos, o trabalho representa uma “válvula de escape” em meio a tantos compromissos escolares e preocupações com o futuro!

Assim ... eu acho que realmente é muito importante esse festival porque dá oportunidade dos alunos conhecerem outras culturas, não só a nossa, mas de outros lugares...às vezes, por exemplo, igual a do México, é muito conhecida aqui ,só que nós não tínhamos noção de como que era! E eu acho muito interessante porque ‘enterte’ (sic) os alunos, é trabalhoso fazer, tem que gastar várias aulas pra poder acontecer, né, só que eu acho que é muito interessante no final e vale muito à pena! Porque por ser no final do ano, é como se fechasse, fechasse de uma forma bem legal! E os alunos..., eu tenho certeza que quem participou não vai esquecer! Além disso, une muito as pessoas, os alunos, pois a maioria das turmas não tem interação umas com as outras e por ser um trabalho que misturou as turmas, eu acho que ficou muito interessante, deu pra socializar bastante!

(Depoimento da Aluna, áudio do dia 20 de novembro de 2019, após o Festival.)

Por meio da “voz” do aluno, vemos a importância dele vivenciar relações educativas e se tornar cada vez mais sujeito da aprendizagem. E já está provado e comprovado que o aprendizado quando envolve a emoção acontece com mais eficiência.

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, é não transforma este “que fazer” em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será a forma de mudar um pouco a cara da escola do ponto de vista também de sua alma. (FREIRE, 2000, p.37)

A cada depoimento como esse dos alunos, em palavras de Freire (1996 p.43), reafirmamos que “minha experiência na escola é apenas um momento, mas

um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” e proporcionar esses momentos de alegria aos alunos por meio de uma aula inesquecível é dar sentido ao ser professor!

Conclusão

A realização do projeto referente ao Festival Latino Music com os alunos possibilitou um novo aprendizado, um novo olhar e o “conhecimento íntimo” do outro, pois por meio dele, trabalhamos os valores, a humanização tão defendida nos documentos que regem a educação, bem como o que se refere ao currículo oculto. Com essa prática educativa, percebemos muitos alunos melhorando a oralidade, sendo protagonistas do processo de aprender, jovens cidadãos respeitando a diversidade, a dificuldade, a diferença e a cultura do outro, atuando em prol de uma melhor maneira de aplicar o conhecimento adquirido e buscando superar os próprios medos para dar e ser o melhor de si mesmo o que é mais importante.

Além disso, espera-se também, incentivar educadores para oferecerem aos alunos práticas educacionais motivadoras e diferenciadas que fujam das repetidas atividades corriqueiras presas somente aos exames, e que proponham ao educando a oportunidade de igualmente vivenciar momentos lúdicos de aprendizado com alegria, por meio de trabalhos que despertem a vontade de aprender e por que não desenvolver o conhecimento brincando, cantando e dançando?

Logo, essa pesquisa não se propõe a generalizar resultados, mas sim provocar reflexões e apontar caminhos que conduzam a continuidade dos estudos, principalmente ao que diz respeito à transdisciplinaridade a fim de que as próximas edições do evento sugerido e quaisquer outros projetos de práticas educativas não sejam reduzidos à apenas dois ou três componentes curriculares, mas que todos se empenhem a fazer um trabalho conjunto, funcional e produtivo.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil -. Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 10 de ago.2020 .

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo . **A educação na cidade**. Cortez Editora. São Paulo, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLDEN, Susan.. ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 2001.

LEFFA, Vilson José. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da Complexidade**. RBLA, v. 6 (1), p. 2, 2006.

MORENO, Tânia Aparecida. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias**. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-lingua-inglesaatraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/>. Acesso em: 13 de ago.2020

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.12ed.São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O Lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Anexos

Fotografias das apresentações do festival de música e dança¹

Apresentação: Grupo de dança flamenca



Fonte: Acervo da autora.

Cultura mexicana: "Día de los muertos".



Fonte: Acervo da autora.

¹ Por questões éticas, esclarecemos que os estudantes e responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento arquivados pela autora e a Autorização Institucional arquivada na Secretaria da escola.

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GOVERNADOR VALADARES-MG.

*Rafael Matos Vital e
Adriana Pin*

Introdução

O presente estudo é suscitado pela seguinte problemática: Quais e de que forma os Gêneros Textuais Orais e Escritos são apresentados nos livros didáticos de inglês? Que já nos direciona ao objetivo geral: verificar como são expostos os Gêneros Textuais nas duas coleções de Livro Didático de Inglês do Ensino Fundamental II mais escolhidas pelas escolas estaduais da SRE de Governador Valadares-MG.

Os objetivos específicos são: identificar os Gêneros Textuais nas duas coleções mais escolhidas pelas escolas estaduais da referida SRE; determinar o quantitativo de aparições de cada gênero textual em cada volume das coleções analisadas e se há alguma predominância da escrita sobre a oralidade e vice-versa; verificar qual(uais) gênero(s) ocorrem mais nas coleções e analisar esse fato; comparar as semelhanças e diferenças dos Gêneros Textuais apresentados em cada coletânea.

Foi através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que o livro didático de inglês foi disponibilizado gratuitamente pela primeira vez a partir de 2011, para o Ensino Fundamental II. Desde então, há problemáticas diversas referente ao material e as realidades no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras.

Nessa perspectiva, é necessário analisar esse recurso didático. Entretanto, fazer sua análise considerando todos os seus aspectos não é tão simples. Sendo assim, a pesquisa voltou-se para estudar os gêneros textuais recorrentes nessa fer-

ramenta. Tal escolha se deve a consideração de que é através de diferentes textos que o ser humano busca se interagir com o mundo e com as pessoas com quem se relaciona. E, portanto, contemplados na constituição do livro didático de inglês e para a aprendizagem desse idioma.

Desenvolvimento

A Língua Inglesa está cada vez mais presente na vida da sociedade e, sua aprendizagem fornece instrumentos de ação no mundo globalizado, desenvolvendo a consciência crítica e sendo capaz de dialogar com o mundo contemporâneo. Essa língua proporciona, também, o direito à educação integral, inclusiva, consciente e crítica, preparando as pessoas para a vida, para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, à comunicação, às diferentes linguagens e usos. Possibilita ainda, à interação entre falantes multilíngues e multiculturais, às vivências e aprendizagens que desmistifiquem crenças relativas ao inglês, buscando a interação por meio dela.

Diante dessas considerações, o ensino da Língua Inglesa no Brasil torna-se necessário e vem sendo regulamentado pela instância federal através de três documentos fundamentais: a Constituição Federal (CF); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996; e, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1998.

A LDB também passou por várias atualizações após 1996, entre elas a alteração do § 5º, da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que institui a obrigatoriedade da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental dos Anos Finais, na parte diversificada, a partir do sexto ano. Por se tratar de uma lei e ser concisa e objetiva nos seus propósitos, tornou-se necessário lançar documentos que complementassem ou orientassem melhor as ações educativas propostas. Surge, dessa forma, dois anos após a LDB de 1996, a criação dos PCNLEM. Lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica, afirma o Guia do Livro Didático do PNLD 2011. Geraldi, ressalta também que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. (GERALDI, 1984, p. 42)

Sendo assim, não basta ter um bom material didático para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também, é preciso que os educadores utilizem o idioma em sala de aula. Os PCNLEM afirma ser fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Que, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmo e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com língua estrangeira.

A maioria dos professores de inglês é conhecida pela falta de infraestrutura das escolas e de tempo disponível para a criação de materiais, e, principalmente, professores com uma quantidade imensa de turmas e alunos. Neste sentido, o livro didático torna-se um aliado desse profissional, pois o conteúdo e as tarefas já foram previamente definidos e avaliados por seus autores.

Podem-se elencar como algumas de suas vantagens para sua utilização: o fato de que essa ferramenta estabelece um programa sistematicamente desenvolvido e planejado, ajuda a padronizar o ensino em turmas diferentes e, fornece uma variedade de recursos para professores e estudantes, tais como os recursos tecnológicos. Também, servem de roteiro para professores com menos experiências, tem um padrão de produção e *design*, tornando-o atrativo aos seus usuários.

Nas aulas de inglês, os alunos devem desenvolver habilidades para utilizar os gêneros textuais, conforme as situações comunicativas em que eles estão inseridos visando à consolidação das aprendizagens e do desenvolvimento de ha-

bilidades relativas às práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – de forma a ampliar a autonomia dos jovens, seu protagonismo e a possibilidade de participação crítica nos diferentes campos de atuação, e ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos.

É por meio do livro didático que alguns textos, na maioria das vezes, chegam à sala de aula. Portanto, sendo suporte para variados textos sem que eles percam sua importância em relação às suas peculiaridades, tais como: propósito comunicativo, condições de produção, forma composicional, temática, suporte e destinatário real ou fictício. Marcuschi, ressalta:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípios listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Ou seja, os textos estão presentes em todas as práticas sociais, uma vez que, não podemos nos comunicar a não ser por meio deles, sejam eles orais ou escritos. Marcuschi (2011, p. 20) nos afirma que os gêneros textuais “São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.”. Eles ainda colaboram para a ordenação e estabilização das atividades cotidianas, podendo, portanto, surgirem e desaparecerem de circulação, pois seu funcionamento está vinculado às necessidades socioculturais e às inovações tecnológicas. Diante disso, Bakhtin, defende:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (Bakhtin, 2016, p. 12)

Marcuschi, contribui com a seguinte reflexão:

Tal como lembrado por Kress (2003: 86), não podemos mais ignorar que hoje vivemos uma “era de novos meios” de comunicação e que a teoria dos gêneros não pode esquecer disso. Não temos apenas uma escrita alfabética no ocidente, diz o autor, “mas uma escrita alfabética no contexto de outros modos coocorrentes” que se afiguram relevantes para o processo comunicativo. Assim, além dos modos linguísticos, isto é, a fala e a escrita, temos de dar conta dos demais modos a eles integrados, tais como som, imagem, gestos, imagem em movimento etc. (MARCUSCHI, 2011, p. 27)

A crescente interação por meio de recursos tecnológicos, levam as pessoas a dominarem outros gêneros textuais. A exemplo disso são os textos multimodais, ancorados na mobilização de distintos modos de representação. Assim, eles abrangem não só a linguagem verbal escrita, como também “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” Dionísio, (2007, p. 178). A autora complementa:

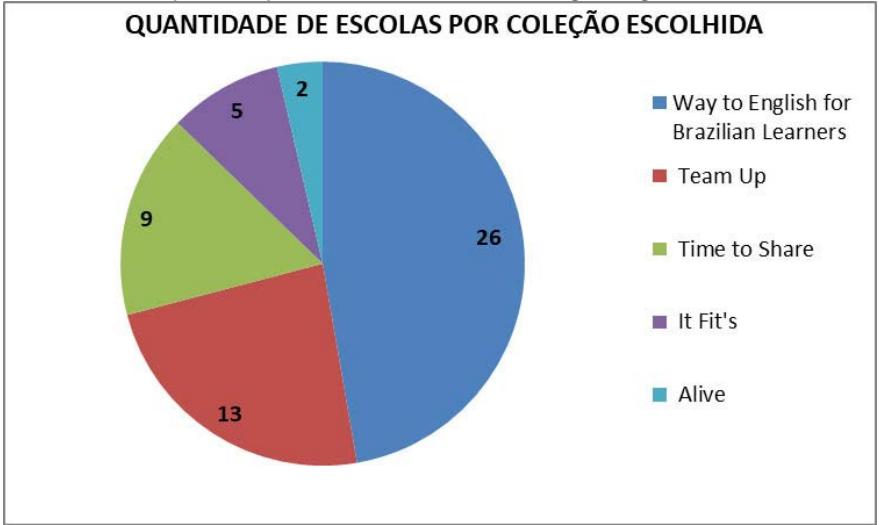
Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos. (DIONISIO, 2006).

Após o exposto, tomemos algumas considerações sobre a região da pesquisa. O governo de Minas Gerais oficialmente adota um sistema de divisões territoriais para congregar municípios ligados por características socioeconômicas: as Regiões de Planejamento (Macrorregiões). São dez regiões e, a SRE de Governador Valadares pertence a Macrorregião do Rio Doce, que é composta por 102 municípios.

A referida SRE atende 131 instituições estaduais de ensino. Sendo que: 1

na Reserva Indígena Krenak, 3 Centros Estaduais de Educação Continuada (CE-SEC), 1 Centro Interescolar (CI), 1 Centro de Internação do Adolescente (Centro Socioeducativo), 1 Núcleo de Capacitação de Professores, Educação/Área de Surdez e Deficiência Visual – CAS/CAP. Das 113 escolas que ofertam o Ensino Fundamental II, apenas 54 escolas deram devolutiva correta.

Gráfico 1: Escolas por coleção de Livro Didático de Língua Inglesa escolhida.



Fonte: Elaborado pelo autor

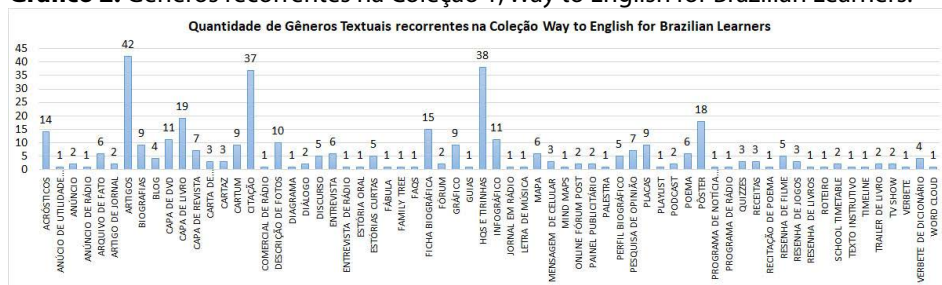
Agora, vejamos os resultados obtidos sobre quais gêneros textuais foram abordados nas Unidades Introdutórias e o quantitativo de gêneros textuais recorrentes na Coleção 1, Way to English for Brazilian Learners; e, na Coleção 2, Team Up:

Quadro 1: Os gêneros textuais nas unidades introdutórias.

Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º Ano	
Way to English Brazilian Learners	Team Up
Artigo, Autobiografia, Capa de Revista, Cartum, HQs, Infográfico, Instrução, Poema, Pôster, Textos informativos, Tirinha, Verbetes.	Artigo, Caça-palavras, Capa de disco, Cartum, Citação, Instrução, Jogo, Letra de música, Linha do tempo, Mapa, Perfil biográfico, Quis, Resolution, Texto jornalístico e informativos, Tirinha, Verso de música, Word cloud.

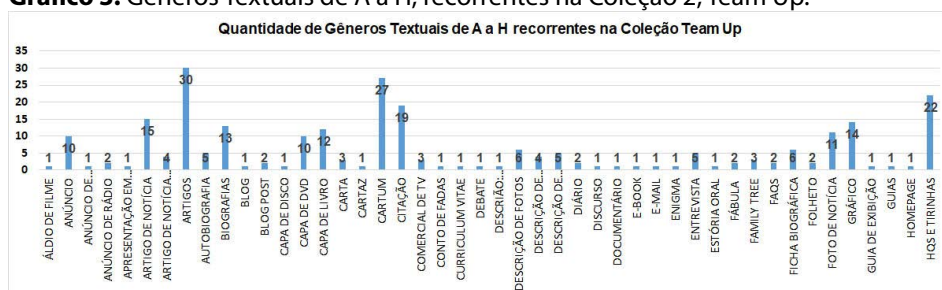
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 2: Gêneros recorrentes na Coleção 1, Way to English for Brazilian Learners.



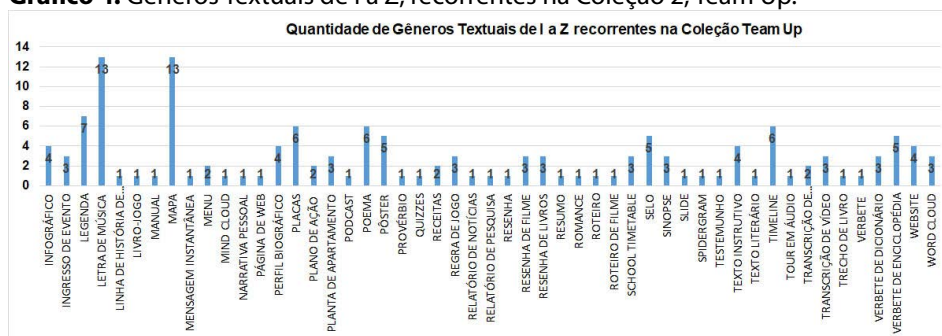
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 3: Gêneros Textuais de A a H, recorrentes na Coleção 2, Team Up.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 4: Gêneros Textuais de I a Z, recorrentes na Coleção 2, Team Up.



Fonte: Elaborado pelo autor

Em alguns casos, esses textos não serviram de suporte para a realização de tarefas, mas apenas como ilustração. Outros se apresentaram conjuntamente a outros gêneros em seções e subseções de outros componentes do livro, fora das unidades regulares, como por exemplo: em projetos, em revisões, jogos e nas sugestões de sites e vídeos. A seguir são expostos os gêneros textuais similares entre coleções.

Quadro 2: Os gêneros textuais similares entre as duas coleções.

Ensino Fundamental Anos Finais
Anúncio; Artigo; Biografia; Blog; Capa de livro; Carta; Cartaz; Cartum; Citação; Descrição de fotografia; Discurso; Entrevista; Estória oral; Gráficos; Ficha biográfica; História em quadrinhos; Infográfico; Letra de música; Timeline; Mapa; Perfil Biográfico; Placas; Poema; Pôster; Quiz; Resenha; Tirinha; Verbete

Fonte: Elaborado pelo autor

Constata-se que não houve a ocorrência da utilização do mesmo texto em alguma tarefa entre as coleções, ou, até mesmo, entre os volumes da mesma coleção. Ao analisar esses dois recursos didáticos, certificou-se que cada unidade regular explora alguns gêneros textuais em específico, ou seja, dão mais ênfase a eles. Talvez essa seja a justificativa do por que um gênero textual aparece mais vezes do que outro. Aparentemente, as seções de textos escritos para leitura (Reading), ocupam maior espaço nos livros e nos dê uma sensação de que os gêneros que ocorrem nelas aparecem mais. Contudo, ao analisarmos as outras seções percebemos que há gêneros textuais embutidos nas práticas de escrita, fala e áudio.

Abaixo se encontram os gêneros textuais centrais, conforme cada unidade de cada volume das coleções. E, em seguida, são dispostos os gêneros textuais trabalhados nas tarefas de produção textual escritas, orais e de áudios:

Quadro 3: Gênero textual central trabalhado nas unidades regulares.

GÊNEROS TEXTUAIS CENTRAIS DAS UNIDADES					
Way to English Brazilian Learners			Team Up		
Unit	Ano	Gênero Textual	Unit	Ano	Gênero Textual
1	6º Ano	Pôster Motivacional	1	6º Ano	Ficha biográfica
	7º Ano	Cartum		7º Ano	Pôster e ingresso
	8º Ano	Mind maps		8º Ano	Biografia e poema
	9º Ano	Anúncios		9º Ano	Narrativa pessoal e música
	6º Ano	Biografias Curtas		6º Ano	Árvore Genealógica;
2	7º Ano	Letra de música e paródia	2	7º Ano	Legenda/Foto
	8º Ano	Gráficos		8º Ano	Gráficos e trechos de texto
	9º Ano	Cartas		9º Ano	Verbetes e timeline
					Artigo de notícia e diário
3	6º Ano	Perfil	3	6º Ano	Anúncios e Autobiografia
	7º Ano	Ficha Biográfica		7º Ano	Mapa e set of instruction
	8º Ano	Resenha de livros		8º Ano	Artigo e foto de notícias
	9º Ano	Previsão do tempo		9º Ano	Relatório de pesquisa e currículo
4	6º Ano	Cronograma Semanal Escolar	4	6º Ano	Web Page e Post de Blog
	7º Ano	Quizzes		7º Ano	Website e pôster
	8º Ano	Quizzes		8º Ano	Pôster e website
	9º Ano	Resenha de filmes		9º Ano	Artigo de notícias e mapa
5	6º Ano	Poemas	5	6º Ano	Artigo
	7º Ano	Pesquisa de opinião		7º Ano	Infográfico e HQs
	8º Ano	FAQs		8º Ano	Infográfico e HQs
	9º Ano	Poema		9º Ano	Guia e resenha de exibição
6	6º Ano	Descrição de Fotografia	6	6º Ano	Infográfico e Gráfico
	7º Ano	Post de fórum online		7º Ano	Ficha informativa e verbete
	8º Ano	Biografias		8º Ano	Artigo e citação
	9º Ano	Pôster de campanha		9º Ano	Carta de conselho e fábula

7	6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano	Pôster de Campanha Mapas Estórias curtas Pesquisa de opinião	7	6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano	Anúncios e Cartum Website e resenha de filme Romance e infográfico Texto literário e poema
8	6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano	História em Quadrinhos Receitas Histórias em quadrinhos Resenha de jogo	8	6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano	HQs e Mensagem Instantânea Pôster Perfil Composições e plano de ação

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4: Gêneros textuais trabalhados nas atividades de produção escrita.

GÊNEROS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA			
Way to English Brazilian Learners		Team Up	
Ano	Gênero Textual	Gênero Textual	
6º.	Pôster motivacional, Biografia curta, Perfil, Cronograma semanal, Acróstico, Descrição de fotografia, Pôster de campanha, História em quadrinhos	Ficha biográfica, Árvore genealógica, Anúncios, Infográfico, PSA (Public Service Ad), História em quadrinhos	
7º.	Cartum, Música e paródia, Ficha informativa, Quiz, Pesquisa de opinião, Post de fórum online, Mapa, Receita	Pôster, Gráfico, Mapa, Infográfico, Ficha informativa, Resenha de filme	
8º.	Mind maps, Gráficos, Resenha de livros, Quizzes, FAQs, Biografia, Histórias curtas, História em quadrinhos	Biografia, Timeline (Linha do tempo), Artigo de notícia, História em quadrinhos, Entrevista, Cartum, Perfil	
9º.	Advertisement, Carta, Previsão do tempo, Resenha de filme, Poema, Pôster de campanha, Pesquisa de opinião, Resenha de jogo	Narrativa pessoal, Artigo de notícia, Currículo, E-mail, Descrição: trabalho de arte, Carta de pedido de conselho, Poema, Plano de ação	

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5: Gêneros textuais trabalhados nas atividades de áudio.

GÊNEROS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE ÁUDIO			
Way to English Brazilian Learners		Team Up	
Ano	Gênero Textual	Gênero Textual	
6º	Diálogo de apresentação, Progr.: show de talento, Programa: quiz em rádio, PSA, Recitação de poema, Guia de áudio, PSA em rádio, Podcast: exibição de arte	Apresentação pessoal, Letra de música, Pronunciamento pessoal, Áudio de vídeo, Anúncio de TV	
7º	Comercial de rádio, Programa jornalístico, Podcast de celebrações, Entrevista, Transmissão de natação paraolímpica, Gravação de tutorial de moda, Narrativa de opinião, PSA	Letra de música, Anúncio de rádio, Descrição de rotina, Tour em áudio, Descrição de planeta, Reportagem jornalística, Convite	
8º	PSA, Palestra, Parte de um Audio Book, Discurso, Transmissão de TV show, Fábula, Anúncio em rádio	Testemunho, Comercial de TV, Documentário, Estória oral, Podcast, Canção	
9º	Discurso, Programa de notícia em rádio, Boletim meteorológico em programa de rádio, Gravação da apresentação do Oscar, Recitação de poema, Discurso	Testemunho, Roteiro de peça teatral, Reportagem de notícia, Discurso, Guia de áudio, Cena de filme, Entrevista, Música	

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 6: Gêneros textuais trabalhados nas tarefas de produção oral.

GÊNEROS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE FALA		
Way to English Brazilian Learners		Team Up
Ano	Gênero Textual	Gênero Textual
6º	Entrevista, Recitação de poema, Opinião pessoal, PSA, Discurso curto, Roteiro em voz alta,	Apresentação pessoal, Descrição da família, Pedido em restaurante, Jingle, Game
7º	Roteiro em áudio, Roteiro em podcast, Roteiro em site de escola, Debate, Entrevista	Rotina, Descrição de pessoa, Infográfico, Board Game, Vídeo de campanha
8º	Debate, Entrevista, Fábula, Opinião sobre fábula	Jogo de memória, Descrição de pessoa, Reportagem oral, Podcast, Mito, Lenda, Entrevista, Debate, Plano comercial, Apresentação oral
9º	Discurso em áudio, Entrevista, Quiz	Narrativa pessoal, Entrevista, Gamebook, Provérbio africano, Plano de ação

Fonte: Elaborado pelo autor

Conclusão

A pesquisa percebeu que as coleções são carregadas de grande acervo de gêneros textuais, entretanto, alguns deles aparecem poucas vezes e não abordam seus propósitos comunicativos, forma composicional, destinatário, remetente, entre outros. As coleções buscam contextualizar temas, principalmente, em gêneros textuais centrais nas unidades regulares. Há, também, retomada de alguns gêneros em unidades distintas em um mesmo volume e em outros, objetivando a progressão da aprendizagem e consolidação do gênero textual estudado.

Foi apontado, ainda, gêneros textuais similares entre as coleções e seus volumes. Nas tarefas de leitura e compreensão, as coleções estabelecem elementos essenciais de produção textual. Nas produções escritas, os gêneros foram tratados conforme as questões linguísticas, estéticas, além de, proporcionar partilha de conhecimentos por meio de exposições das produções dos alunos. Também, foram explorados as linguagens verbal, não-verbal, verbo-visual.

Na compreensão oral as coleções oferecem uma preparação prévia da gravação. Quanto a produção oral, há dicas que auxiliam o estudante a produzir em inglês. Não foram analisados os textos expostos nas sugestões em mídias. Não se imaginava encontrar um cenário em que o livro de inglês pudesse oferecer tantas oportunidades de conhecimento e produção de variados gêneros textuais.

A pesquisa reforça a necessidade da valorização e consciência da riqueza ao referido material que profissionais e escolas precisam ter quanto a gratuidade, ao suporte para o ensino de inglês e para o exercício da cidadania, conhecimento de direitos sociais, econômicos, civis e políticos, bem

como despertar para atitudes saudáveis.

O referido estudo espera contribuir para o ensino e revelado dados que possibilite mais empenho por uma aprendizagem em inglês pautada em abordagens com gêneros textuais, que é apenas mais um trabalho voltado para o início de outras discussões acerca de gêneros textuais em Língua Inglesa e em livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** / Mikhail Bakhtin; Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov, _____. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª. Edição). 176 p.
- BRASIL. MEC-SEB. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011 – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: 6º ao 9º ano – PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: 6º ao 9º ano – PNLD 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- DIONÍSIO, A. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: Gêneros Textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006.
- DIONÍSIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985. (1ª edição: 1984).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M. & GAYDECZKA B. & BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

FALANDO DE MEMES E TEXTOS MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO

*Brenda Maria Soares e
Adriana Pin*

Introdução

Nos tempos atuais, de alta tecnologia, o uso mesclado de falas e figuras está presente, sendo os vídeos – pequenos filmes – uma das formas preferidas para transmitir mensagens de uma pessoa à outra mediante o uso da computação, principalmente, por meio dos smartphones. Por outro lado, o uso da internet, notadamente as redes sociais, como Whatsapp e Facebook, entre outras, é um vasto campo para a propagação de memes.

Sendo os memes textos multimodais que, segundo Dionísio (2011, p. 138), imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada, usá-los em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio pode ser uma ferramenta para sair da forma tradicional de apresentar e trabalhar conteúdos gramaticais.

Considerando que o sistema linguístico põe à disposição do falante variada gama de recursos para relacionar ou fundir orações, entre as quais ele tenha percebido pontos de contato (CARONE, 1993, 49), e sendo o estudo da inter-relação de orações uma abordagem sintática nas aulas de Língua Portuguesa, torna-se importante apreciar mais a possibilidade de trabalhar com textos multimodais.

Sendo a gramática normativa, aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão – norma culta – forma oficial (TRAVAGLIA, 2000, p. 111), não é possível ficar o tempo inteiro preocupado em utilizá-la nas aulas de Língua Portuguesa, sem possibilitar ao aluno que se valha também da textualidade mais popular.

Dessa forma, sendo os memes, geralmente, formas textuais mescladas entre imagem e escrita, o que gera o lúdico, o irônico sobre algum fato do mo-

mento, sua utilização nas aulas consegue levar a um sucesso maior do trabalho docente, uma vez que os alunos podem se interessar bem mais em participar das atividades programadas pelo professor.

O sistema linguístico põe à disposição do falante diferentes arranjos sintáticos para a expressão de relações semânticas, lógicas e argumentativas (CARONE, 1993, p. 77). Por isso, o falante não pode se queixar de não ter recursos variados para se expressar.

Para muitas pessoas das mais variadas extrações intelectuais, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Ou o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua (POSSENTI, 2005, p. 60).

A linguagem evolui, e os memes são apenas uma das multimodalidades existentes. Há muito pouco tempo, ninguém usava a palavra “aplicativo”, mas, agora, quem não tem uma série de aplicativos no celular para falar por Whatsapp, chamar um carro pelo UBER ou outro semelhante, pagar contas bancárias usando o telefone, entre tantos outros disponíveis? Um smartphone pode servir para assistir à TV, escutar rádio e entrar na internet para pesquisar nos sites de busca sobre qualquer assunto.

A comunicação, com todas as formas de linguagem possíveis, tornou-se uma conexão permanente, e ficar desconectado por alguns minutos vira quase um trauma para muitas pessoas.

Os professores e alunos também devem estar conectados? Não há dúvidas. Esse conectar precisa ocorrer também nas aulas de Língua Portuguesa, porque a comunicação evoluída exige uma linguagem igualmente evoluída. Já passou o tempo de morar em cavernas e grunhir para manifestar algum desejo ou necessidade.

Atualmente, ler memes na internet, especificamente nas redes sociais, é uma consequência natural do acesso a que as pessoas de todas as idades e camadas sociais têm condições.

O objetivo do presente artigo é demonstrar que é possível utilizar memes, que são textos multimodais, para trabalhar a construção do conhecimento de conteúdos gramaticais, além da leitura, interpretação e produção de textos.

Memes e textos multimodais na educação: percurso metodológico

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir da metodologia aplicada com os sujeitos da pesquisa. Também serão analisadas as reações dos alunos com a realização das atividades. É importante ressaltar que a dissertação mencionada apresenta dados importantes obtidos por uma pesquisa-ação, dos quais alguns de destaque entrarão nos resultados e discussão do presente artigo.

A pesquisa foi realizada em aulas normais com alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, envolvendo o conteúdo de sintaxe da Língua Portuguesa, no que tange a orações subordinadas adverbiais. O trabalho com memes foi avaliado a partir de dois questionários. Os resultados indicam que a absoluta maioria dos alunos considerou que as atividades foram de grande valia para eles e que auxiliaram na construção de sua aprendizagem.

Outro aspecto mencionado é a respeito da edição de um Guia Didático Sintático, no qual são dadas sugestões de trabalhos com memes, o texto multimodal mais apreciado pelos alunos da era tecnológica e presentes nas redes sociais.

O trabalho de pesquisa-ação realizado teve dois importantes questionários, sendo o primeiro prévio e o segundo posterior às aulas com memes. O questionário prévio visava averiguar alguns conhecimentos que os alunos poderiam ter sobre a sintaxe da Língua Portuguesa, com as seguintes questões:

Quadro 1: Questionário sobre conhecimentos dos alunos em relação à sintaxe da Língua Portuguesa

Número	Questão
1	Você sabe o que são orações subordinadas adverbiais?
2	Observe a expressão “Estudamos para adquirirmos conhecimento.” Nela, temos duas orações, pois há dois verbos “estudar e adquirir”. Qual palavra liga essas duas orações?
3	Dê uma sugestão para o ensino do conteúdo “Orações subordinadas”.

Fonte: SOARES, 2020.

O questionário pós-desenvolvimento da pesquisa-ação tinha as seguintes perguntas:

Quadro 2: Questionário pós-desenvolvimento da pesquisa-ação

Número	Questão
1	A utilização dos memes facilitou a compreensão das orações subordinadas adverbiais ? Justifique. a) Sim b) Não – Justificativa:
2	Na sua opinião, a imagem contribuiu para facilitar a percepção da intenção do texto? a) Sim b) Não.
3	A associação entre imagem e escrita permitiu que você observasse uma estrutura gramatical própria? a) Sim b) Não.
4	Você acha que o uso dos memes pode ajudar em outras disciplinas que você estuda? Como e quais?

Fonte: SOARES, 2020.

As respostas ao questionário prévio demonstraram que os alunos tinham muitas dificuldades com o assunto inquirido; já com relação às respostas ao segundo questionário, demonstraram na absoluta maioria que a aprendizagem do conteúdo enfocado foi positiva.

Seguem os resumos das respostas ao questionário prévio (a turma era composta por 30 alunos):

Quadro 3: Resumo das respostas ao questionário prévio – ver quadro 1

Questão número	Respostas
1	- 27 alunos responderam que não sabiam. - 3 alunos disseram ter uma ligeira ideia, achavam que era algo relacionado ao advérbio.
2	- 25 alunos disseram que era o “para”, porque estava entre dois verbos (eles já haviam estudado que cada oração é contém um verbo). - 3 alunos disseram que era o “para” porque se ele fosse retirado a ideia a ser transmitida perderia o sentido. - 2 alunos falaram não saber qual palavra fazia a ligação.
3	27 alunos sugeriram utilizar imagens; quatro, vídeo-aulas; 3 alunos disseram que poderia ser do modo normal: quadro, explicação, atividade, correção.

Fonte: SOARES, 2020.

Também apresentamos os resumos das respostas ao questionário pós-desenvolvimento da pesquisa-ação com os mesmos 30 alunos do 9º. ano da escola.

Quadro 4: Resumo das respostas ao questionário pós-desenvolvimento – ver quadro 2

Questão número	Respostas
1	<ul style="list-style-type: none"> - 28 alunos responderam que os memes facilitaram a compreensão das orações porque é algo muito presente no cotidiano deles e que, em alguns casos, dá para entender a relação da conjunção pela expressão ou gesto da personagem na imagem. - 2 alunos disseram que não faz diferença se o aluno não decorar as conjunções subordinativas.
2	<ul style="list-style-type: none"> - 28 alunos responderam que a imagem contribui muito, pois, às vezes, a relação das conjunções está nos gestos e expressões das personagens. - 2 alunos disseram que acrescenta muito pouco, pois, se o aluno não souber as conjunções e suas relações, de nada adiantará.
3	<ul style="list-style-type: none"> - 25 alunos responderam que os memes facilitaram a compreensão, porque, na maioria das vezes, a relação das conjunções estava presente nas imagens, mas frsaram que a aprendizagem se deu melhor porque foi feito um trabalho não só de identificação das conjunções, orações e imagens e porque a eles coube o papel de construção dos memes, envolvendo o cotidiano escolar deles. - 2 alunos disseram que qualquer parte da língua portuguesa que envolve gramática precisa ser decorada. - 3 disseram que os memes ajudaram, mas ainda não conseguem dominar bem a questão das orações subordinadas adverbiais.
4	<ul style="list-style-type: none"> - 28 responderam que o uso dos memes é tipo um tapa na cara e, com isso, eles podem ajudar em Ciências. Quando se fala em posso mudar a natureza, sugeriram a criação de memes ambientais. Disseram que em História, Sociologia e Filosofia, os memes também facilitariam para destacar alguns fatos, opiniões e comentários. - 2 alunos preferiram não opinar.

Fonte: SOARES, 2020.

A par do trabalho de inserir o texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa, também ocorreram, sempre de acordo com o planejamento; atividades; passeio para conhecer um ponto turístico na cidade, praticamente desconhecido pela maioria dos alunos, em parte porque o envolvimento dos mesmos com o celular para estar nas redes sociais faz com que circulem menos no meio externo. Nesse passeio, foram incentivados para tirarem bastantes fotografias a fim de produzir memes com algumas das melhores. Essa produção de memes foi algo que superou as expectativas e foi possível verificar que aprenderam bem a criação desse tipo de texto multimodal com a inclusão de advérbios e orações subordinadas adverbiais, além de fazer com que a imagem fosse representar parte do raciocínio, sendo a parte escrita apenas a essencialmente necessária para dar o tom, ou humorístico, ou irônico. Outra atividade muito bem sucedida foi uma feirinha – exposição de memes – no espaço escolar, para todos os alunos e profissionais da escola poderem apreciar. O resultado foi que mais de uma das demais turmas também pedissem para terem aulas com a utilização e produção de memes.

Para demonstrar como eram usados os memes nas aulas, apontam-se dois exemplos apresentados aos alunos, que estão nas figuras 1 e 2.

Figura 1: Meme apresentado em Power point



Fonte: geradormemes, 2018.

Figura 2: Meme apresentado em Power point



Fonte: sindimovec, 2018.

É possível perceber que, nesses memes, as palavras “para” e “segundo” introduzem as orações subordinadas adverbiais e combinam texto e imagem de forma que a multimodalidade se torne a tônica influenciadora no entendimento do sentido mais amplo do imaginário de quem aprecia a imagem com certo cuidado e atenção.

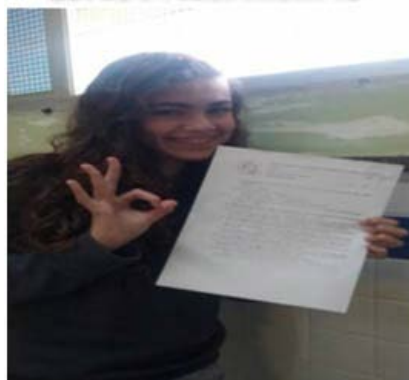
Na sequência, trazemos dois memes criados pelos alunos, que demonstram o sucesso alcançado na construção do conhecimento.

Figura 3: Meme produzido por aluno
**A MINHA CARA QUANDO A PROFESSORA DIZ:
SE VOCÊ ESTUDAR, VOCÊ PASSA!**



Fonte: SOARES, 2018.

Figura 4: Meme produzido por aluno
ESTUDO PARA TIRAR 10

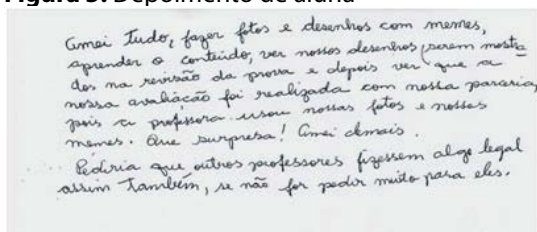


Fonte: SOARES, 2018.

Na figura 3, a ironia está bem no olhar do aluno. Tanto a oração principal quanto a subordinada estão na linguagem verbal, mas a imagem reforça a ideia. Já, no meme da figura 4, há um toque de humor nos afeitos criados na mão direita e no sorriso do rosto.

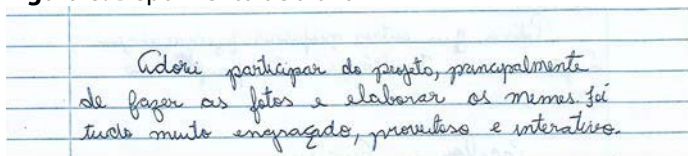
As figuras 5 e 6 trazem cópias de depoimentos escritos por alunos:

Figura 5: Depoimento de aluna



Fonte: SOARES, 2018.

Figura 6: Depoimento de aluna



Fonte: SOARES, 2018.

Ambos os depoimentos acima são semelhantes a vários outros, demonstrando que as atividades desenvolvidas foram intensamente interativas e muito produtivas em termos de aprendizagem.

A satisfação com o trabalho realizado foi tão intensa que a professora pesquisadora elaborou um Guia Didático de 30 páginas disponibilizado a outros professores que queiram usar memes em suas aulas de Língua Portuguesa. Futuramente, a intenção é editar em forma de um pequeno livro para ser mais facilmente utilizado por professores em suas aulas.

Conclusão

Quando se busca fazer um trabalho inovador em sala de aula, ainda mais, tratando-se de Língua Portuguesa, envolvendo conteúdo sintático e produção textual, o motivo é plausível, pois a escola da era digital não pode ficar alheia às inovações, tornando as aulas mais agradáveis, tanto para o docente como para seus alunos.

Pensa-se ter atingido o objetivo de demonstrar que é possível utilizar memes, que são textos multimodais, para trabalhar a construção do conhecimento de conteúdos gramaticais, inclusive na produção textual dos alunos.

O trabalho com memes, no ensino de Orações Subordinadas Adverbiais e a produção de memes, na produção textual dos alunos, foi exitoso. Houve mais vontade de participação nas aulas, grande interação e a descoberta de que a tecnologia digital é uma grande aliada na educação. Basta que os professores queiram inovar, que desejem sair do tradicional na tarefa de ensinar para que eles conquistem os discentes para a causa de uma aprendizagem mais profícua e consistente. A partir do momento em que os memes são um gênero textual utilizado no ensino, está aberto o caminho para o uso de outros gêneros textuais multimodais.

Sugerimos que os professores de Língua Portuguesa e também de outras disciplinas experimentem o uso de memes em suas aulas, pois a técnica pode ser adaptada às mais variadas situações em sala de aula e até no ensino a distância.

A pesquisa alcançou uma abrangência de grande importância, pois alertou aos alunos de que é possível aprender gramática sem ansiedade acima do limite e medo de não compreensão do conteúdo, como também deixou para a docente-

-pesquisadora de que a ideia de fugir do tradicional e utilizar a tecnologia disponível, nas aulas de Língua Portuguesa, além de motivação dos alunos, alcança os objetivos propostos, permitindo que as aulas se tornem dinâmicas e até quistas por alunos de outras turmas da escola.

Referências

CARONE, F. B.. **Subordinação e coordenação**: confrontos e contrastes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In KARWOSKI, A. M. & GAYDECZKA B. & BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Selma Aguiar de Souza Moreira

Introdução

A Educação é um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.

O interesse pelo tema, desistência escolar dos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), deve-se, principalmente, ao fato de estar desempenhando a função de gestora, na referida escola, a qual participará da história investigativa, única da cidade a ofertar modalidade de ensino da EJA no turno noturno.

Assim, por meio do trabalho como gestora desta modalidade, fui observando o ingresso dos alunos jovens e adultos às salas de aula e a sua desistência. Inicialmente está evidenciada por faltas alternadas e, conseqüentemente, resultava-se na desistência escolar, antes da conclusão do período. Porém, novos alunos chegavam, alguns retornavam, mas a conclusão continuava insignificante. Essa situação me estimulou a investigar o real motivo que afastava esses estudantes da escola.

Em nosso país, a desistência escolar se constitui como um problema que cresce exacerbadamente. No mundo globalizado, competitivo e regulamentado por processos da inovação, criatividade e pelas tecnologias da comunicação e informação, cresce a busca, por parte das pessoas, dos conhecimentos por meio dos processos educacionais formais, visando à qualificação profissional e à inserção no competitivo e dinâmico mundo do trabalho. Nesse contexto, a educação firma-se como uma ferramenta indispensável para melhorar a qualidade de vida das pessoas, fomentar o desenvolvimento dos países e gerar emprego e renda.

A educação advém de um procedimento em que a sociedade se socializa a uma definida ideia e a um definido desempenho, conectado os seus convenientes interesses. A Constituição Federal da República Federativa do Brasil certifica, em seu artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Na escola onde se realiza a pesquisa, a desistência escolar dos estudantes jovens e adultos preocupa a escola e seus representantes, pois vem apresentando índices significativos. Nesse sentido, é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz e é produzida por uma série de determinantes. Convém elucidar, conforme pensamento de Gadotti (2000, p. 15) que o termo “desistência escolar” será entendido como resultado do fracasso escolar do aluno enquanto modalidade de educação considerada popular, por atender jovens e adultos que se encontram em idade defasada e da própria instituição escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), também, transporta padrão de uma política que tem por finalidade a diminuição dessa desistência escolar, visando ao integral desenvolvimento. É uma modalidade de ensino desenvolvida em escolas públicas, atendendo jovens e adultos que ainda não concluíram a Educação Básica e que almejam retornar aos estudos. Essa modalidade é refletida para o avanço das condições sociais desses estudantes, constituindo-se em um repensar sobre como fluir para tornar a sociedade menos desigual.

Segundo Paiva (2007 apud SOUZA), os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas a dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão. E os que chegam ao final, saem sem dominar a leitura e a escrita.

A percepção que a educação possui enquanto ferramenta irradiadora da ascensão social, da edificação da cidadania integral e do crescimento de um povo é imensurável. Desse modo, a educação de Jovens e Adultos constitui-se em um instrumento ativo, no resgate das pessoas que se consideram excluídas do direito

à permanência ou ingresso na educação formal de qualidade, paradoxalmente à sua importância enquanto ferramenta de emancipação socioeconômica e política.

Diante do exposto, surge a problemática da pesquisa: Quais são as causas da desistência escolar dos estudantes da EJA, no Ensino Fundamental II de uma escola município de Pinheiros-ES?

Pretende-se conhecer, analisar e refletir sobre as causas que provocam a desistência desses estudantes. É necessário, aqui, destacar como estes estão inseridos nesse contingente de brasileiros que não se escolarizaram ou o fizeram de modo precário. Pinheiros, cidade onde a escola está localizada, possui aproximadamente 21.320 habitantes, em que 12.002 são homens e 9.318 mulheres, mas não existe registro separadamente sobre alfabetizados ou não. A cidade é conhecida como a “capital da fruta”, está a 293 km da capital Vitória, no extremo norte do Espírito Santo. O município é dotado de belezas naturais e culturais. Na economia, destacam-se a pecuária, agricultura e, principalmente, fruticultura. A região é a maior produtora de mamão do Brasil. Além disso, possui produção e exportação de gado de corte, farinha de mandioca, café, limão, maracujá, feijão, milho, pimenta do reino, abóbora, pinha, graviola, goiaba, banana, abacaxi e, como não podia faltar, o mamão. No lazer, há várias praças com campos para futebol e vôlei. Apesar de todo desenvolvimento, o município é considerado muito violento em homicídios, principalmente de jovens no tráfico e usuários de drogas. A cidade tem bairros em que a pobreza é eminente em muitas famílias.

A modalidade de ensino “educação de jovens e adultos” (EJA)

A EJA é uma modalidade de ensino que surgiu num processo educacional para atender as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria, tendo, portanto, distorções entre idade e série durante seu percurso escolar.

A realidade dos estudantes do ensino regular, na maioria das vezes, é apontada pela falta de aprendizagem no desempenho educacional. Eles já se inserem na EJA impregnados desses estigmas, revelando assim uma autoestima baixa, repleta de insegurança frente aos desafios que lhes são impostos, conforme retrata (ARROYO, 2008, p. 223).

[...] Pode ser um retrocesso disfarçar essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis.

As diversas alterações podem acontecer em busca de novas metodologias, adaptadas à realidade dos estudantes da EJA, acoplando ao conhecimento adquirido numa dimensão política que os coloque em situação de ter o direito de estar na escola e nela permanecer e concluir seus estudos com qualidade e segurança para a integração na sociedade.

Sendo assim, Lopes (1992, p. 22) indica alguns pressupostos para um planejamento de ensino que considere a dinamicidade do conhecimento escolar e sua articulação com a realidade histórica. São eles:

[...] produzir conhecimentos tem o significado de processo, de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos buscando analisá-los sob diferentes pontos de vista; significa desenvolver a atitude de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos pela escola.

Conforme Giddens (1991), temos que levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social.

Pode-se assegurar que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização (DUBET, 1994).

A ação educacional é muito complexa, pois um adulto não deve ser censu-

rado à característica de iletrado e educar as crianças enquanto seus pais continuam analfabetos. A educação de adultos é condição necessária para o progresso do procedimento educacional, infantil e juvenil dentro da sociedade. Deve-se pensar a educação de adultos uma atividade integrante e não complementar, pois o dever da sociedade é educar na infância.

Metodologia

A metodologia dessa investigação possui a abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, utilizando os seguintes procedimentos: observação participante direta e entrevistas com perguntas pré-elaboradas para a coleta de dados, que levou os jovens e adultos de uma turma de 7º. ano do Fundamental II da modalidade EJA a fornecerem informações sobre seus anseios essenciais ao estudo, com roteiro e pesquisa documental, além de uma revisão bibliográfica. A pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental II de Pinheiros-ES, buscando conhecer as causas da desistência escolar dos estudantes da EJA.

A abordagem qualitativa possibilita a investigação do problema a partir do tema proposto. Desse modo, refere-se à pesquisa qualitativa:

... o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. (MINAYO, 1996, p. 51).

A entrevista se apresenta como desenho flexível, pois permite criar conceitos a partir de dados empíricos. Na investigação, foi utilizada a entrevista com alunos da EJA para a coleta de dados. Um dos modelos mais utilizados é o da entrevista semiestruturada, guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000).

Nessa etapa da investigação, objetiva-se em erguer dados juntamente com professores que permitam analisar o processo educacional que está sendo realizado, para atingir as perspectivas dos jovens e adultos na escola em questão.

Também foram coletados os dados que se referem à estrutura física e análise de documentos que demonstrem a desistência dos estudantes desde o ano de 2011 a 2015. A pesquisa foi realizada com alunos na faixa etária entre 15 e 35 anos, estudantes do 7º. ano, que apresentam maior índice de desistência. A escolha da escola se deu pelo motivo de ser a única do município a oferecer esta modalidade de ensino fundamental nas séries finais para jovens e adultos.

Definimos as seguintes etapas da pesquisa: 1) coleta e produção dos dados da escola; 2) registro através de relatos e documentos da escola: ata dos resultados finais, diário de classe visando identificar princípios, diretrizes e ações estruturantes da escola, Projeto Político-Pedagógico, Projeto de Desenvolvimento escolar-PDE, o currículo da EJA; 3) abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino e aprendizagem aplicado na escola; 4) seleção e análise dos fatores que promoveram a desistência dos estudantes entrevistados.

Resultados e discussão

A conclusão da entrevista proporcionou identificar três categorias que podemos nomeá-las de: o estudante EJA em relação a si mesmo; o olhar do estudante em relação à escola; e o estudante em relação ao mundo do trabalho. Abaixo, temos um quadro dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

Quantidade de alunos do 7º. ano	Masculino	Feminino	15 anos a 18 anos	18 anos a 21 anos	21 anos a 35 anos
13	05	08	02	04	07

Ao analisarmos os desistentes, no período de 2010 a 2012, verificamos que houve um desmesurado avanço dessa categoria, ou seja, os desistentes, ao longo dessa série histórica, foram aumentando ano após ano. A que se deve esse fator? O avanço tem a ver com problemas familiares e sociais, que vão desde a falta de políticas públicas voltadas para esse segmento até os métodos aplicados em sala de aula, no sentido de cativar o estudante e conquistá-lo para que permaneça na estrutura de ensino.

Treze estudantes da EJA tinham família com renda familiar que, em seis dos casos, não ultrapassava um salário mínimo e, em cinco, era de 1 a 2 salários. Apenas dois tinham renda familiar de 3 a 5 salários mínimos. Frustrados pelo sentimento de não-desenvolvimento pessoal e profissional, partilham que vivem num presente que não é o ideal, e em alguns casos não projetam para si um novo futuro. As abatidas confianças dos estudantes que desistiram dos estudos como dispensável para a realização dos seus projetos de vida nos reporta a Woodward (2008, p. 30), quando afirma que:

Nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmo – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

A seguir, destacamos alguns relatos para análise:

“Tenho uma história de vida marcada por vários obstáculos. Tive cinco filhos, empregada doméstica e estudei até sétimo ano. Parei de estudar porque não gostava, não demonstrava interesse e estava grávida.” (aluna A da EJA, Fundamental II, 25 anos).

“Voltei a estudar, pois queria encontrar um emprego melhor, mas tive que parar, pois não tinha quem cuidava do filho menor. Minha filha mais velha não fica em casa, não me ajuda, fica envolvida com essas vagabundas, logo vai encher a barriga... Acredito que estudar faz bem para as pessoas ter uma vida melhor, menos sofrida para trabalhar.” (aluna B da EJA, Fundamental II, 28 anos).

“Já parei três vezes, não tenho nenhum interesse em estudar. Tô aqui porque sou obrigado por minha mãe, mas não sei se vou aguentar a pressão. Tem dia que até gosto, mas tem dia que não acredito que os estudos vai me trazer uma vida melhor. Sei que para conseguir trabalho legal é preciso estudar.” (aluno C da EJA, Fundamental II, 18 anos)

“Tem uma professora muita chata, fala sempre alto e quer cobrar muito. No dia que não tô boa me dá vontade de sentar uma cadeira nela. Não faço isso, porque sei que vou cair na encrenca, sabe como são esses policiais, eles metem a borrada mesmo sem dó mesmo. Nós já temos conhecimento muito maior do que eles que passam aí na escola. Lá fora é preciso conhecer a vida para estar viva.” (aluna D da EJA, Fundamental II, 16 anos).

Não se envolver na vida social é negar o caráter transformador dos objetivos da escola e condenar os alunos ao silêncio. O silêncio é a linguagem da sociedade que sucumbe ao modelo estabelecido e não se utiliza como instrumento capaz de alterar a situação vigente. Para alguns, é mais fácil desistir dos seus sonhos e conquistas e aceitar uma provocação de algum que possa oferecer menos que o conhecimento, a preparação para a vida e até estratégias para enfrentar qualquer situação.

“Estudei o sétimo ano. Fui expulso de outra escola. Sou usuário de droga (maconha), mas consigo ficar alguns dias sem usar, mas as companhias...Olha estou aqui nem sei por que, as aulas são ruins demais e estudar não dá dinheiro. Tenho colegas que na semana, pô, faz quinhentos real e nem fala direito, nem estuda, já parou muito tempo, fica nas paradas e ganha muito dinheiro. Ainda estou aqui, porque a escola é boa, mas sei lá... Preciso de dinheiro para comprar minhas coisas, minha mãe não tem toda hora que quero, pois ela agora está sozinha. É... tenho que arrumar um emprego, parada não dá.” (aluno E da EJA, Fundamental II, 18 anos)

Carrano (2008, p. 160) diz que o educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Uma das suas reflexões em relação à apatia ou desinteresse dos jovens é a necessidade da disposição ao diálogo, o que traria outros contextos educativos que poderiam ser explorados. Nesse sentido, o diálogo estabeleceria uma relação de parceria entre eles, desencadeando nos alunos um processo de descobertas para uma concepção educativa adequada a seus interesses.

“Ah, eu já parei por fraqueza minha mesmo. Outras vezes, quando eu tava trabalhando, chegava muito cansada e ficava desanimada e parava. Também a cidade é muito pequena e as oportunidades de trabalho nem precisa de estudo, trabalho no maracujá, saio de madrugada, o carro é muito velho e sujo, volta tarde. Levo marmita e na hora de comer a comida está fria, a gente ganha uma miséria, mas tem que trabalhar ou ganhar dinheiro sendo nóia ou puta. Puta mesmo! É assim. (baixou a cabeça ao falar) Moro com minha mãe que cuida dos meus filhos, o filho da.... dos pais dos meus filhos não dá nada, nem sei onde estão. Preciso dar as coisas para eles. Eles não têm culpa. Fui muito besta com homem, agora não. Mais encarar banco da sala de aula novamente, só se mudar alguma coisa, talvez a forma de estudar.” (aluna F da EJA, Fundamental II, 19 anos)

A maioria apontou não encontrar dificuldades para o exercício do seu trabalho, porém foi expressivo também o número daqueles que já encontram barreiras para realizar o trabalho. Uns demonstraram que a educação é importante na vida das pessoas. Apontam-se os motivos elencados por aqueles alunos que asseguraram localizar barreiras para se inserirem no mercado de trabalho: “Falta de especialização e oportunidade, experiência e capacitação. Estudo incompleto e não ter melhor preparação profissional.” Segundo Marrach (1996, p.46-48):

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

A autora apresenta a Educação como uma forma de mercantilizar o ensino, deixando de ser e ter seu real valor no campo social e político, para servir de instrumento no campo econômico.

Conclusão

Notamos que o abandono escolar ocorre, portanto, majoritariamente por motivos familiares e de trabalho, impedindo a possibilidade de um crescimento intelectual, técnico e formal, levando os jovens e adultos a terem dificuldades não só de inclusão no mercado de trabalho, como também uma formação social e política.

Os problemas incluídos à desistência escolar muitas vezes são abordados pelos órgãos governamentais, atribuindo a culpabilidade ao próprio aluno. Segundo Arroyo (2008), fala-se de aluno evadido, não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno, não do fracasso da escola. Nesse sentido, quando o órgão competente para ministrar a educação responsabiliza o estudante pelo seu fracasso, ponderando somente as questões individuais, esquecem-se os fatores de ordem socioeconômica, que deixam ainda mais evidentes as desigualdades.

Referências

- ARROYO, M. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CARRANO, P. C. R. **Identidades Juvenis e Escola**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Paris: Seuil, 1994.
- FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta**. (2000). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.
- LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, V. **Repensando a didática**. São Paulo: Cortez. 1992.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.) **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: [s.n.], 1996.
- PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários em mudança. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A TVET E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Nágila de Fátima Rabelo Moraes e
Luciane Serrate Pacheco Bacheti*

A TVET entende que as habilidades profissionais são vitais para a redução da pobreza, a recuperação econômica e o desenvolvimento sustentável. Para isto é necessário um maior e melhor olhar político para o ensino técnico e profissional como também para a formação complementar dos Jovens e Adultos, não só a nível de Brasil mas a nível mundial.

A TVET compreende a aprendizagem formal, não-formal e informal para o mundo do trabalho. Há um esforço de várias nações que se reúnem em Congressos, Workshops, Seminários e diversos eventos e encontros para debater a TVET. Para a TVET, “os jovens, as mulheres e os homens devem aprender conhecimentos e habilidades do nível básico ao avançado em uma ampla gama de ambientes institucionais e de trabalho e em diversos contextos sócio-econômicos” (EUROPEAN COMISSION, 2012, p.17).

Neste sentido, a UNESCO lidera o debate global e alerta que devemos repensar a TVET a nível global para o desenvolvimento de sociedades mais equitativas e sustentáveis. Vários congressos foram feitos para isto, mas destaco o Terceiro Congresso Internacional sobre TVET em Xangai, de 14 a 16 de maio de 2012, com o tema: “Transformando FP: Construindo Competências para o Trabalho e Vida”. Neste congresso tivemos artigos de renomados autores como Salim Akoojee, Stephen Billett, Jeanne Gamble, Guillermo Hakim, Abrar Hassan, George Herd, Katayama Hiromichi, Claudia Jacinto, James Keevy, Kenneth King, Andre Kraak, Rupert Maclean, Robert Palmer, Margarita Pavlova, David Parkes, Pasi Sahlberg, Erwin Seyfried, Madhu Singh, Richard Sweet, Leon Tikly, Tony Watts, Christopher Winch e Constantin Zaman entre outros, que contribuíram com vários estudos de casos envolvendo a TVET em diversos países.

Pensando em estratégias de como melhorar a qualidade das habilidades profissionais, a Comissão Europeia lançou a comunicação “Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio- Economic Outcomes” (Repensando a Educação: Investindo em Habilidades para obter Melhores Resultados Sócio-Econômicos). Esta necessidade foi pautada a partir da análise do desenvolvimento de padrões mundiais de educação e formação profissional para melhorar a qualidade das habilidades profissionais que é uma parte estratégica da TVET.

Mais do que qualificar populações de todo o mundo em larga escala, a TVET tem por fim instrumentalizar a juventude com habilidades imediatas para o trabalho, bem como por seu potencial para lidar com o desafio global duplo da empregabilidade e do desemprego entre os jovens (MAROPE, CHAKROUN e HOLMES, 2015). Sendo assim, o uso da língua inglesa como habilidade a mais no mercado e no mundo do trabalho, também tem por meta qualificar e instrumentalizar os jovens e adultos com habilidades imediatas para o trabalho para que estes possam lidar com o desafio global duplo da empregabilidade e do desemprego (principalmente entre os jovens).

De acordo com o estudo feito em 2013 sobre literatura relativa à TVET, editado na revista online *Campbell Systematic Reviews* (p. 13) e, liderados por Janice Tripney et al, os autores fazem uma avaliação sobre a intervenção da TVET no mundo e a aplicação desta para jovens e adultos:

No século 21, tanto países desenvolvidos quanto em desenvolvimento são confrontados com as exigências de uma rápida mudança, neste mundo mais competitivo a nível mundial. Forças maiores estão impulsionando mudanças no mundo do trabalho, incluindo avanços na tecnologia de informação e comunicação (TIC), a introdução de novos processos de fabricação, o aumento da integração econômica entre países, e o aumento da concorrência devido à liberalização do comércio, mas o impacto da globalização econômica, no entanto, tem sido desigual¹.

Nesse contexto de transformações, é exigido dos jovens e adultos que estes

¹ Citação traduzida pela autora.

adquiriram novos conhecimentos, capacidades e competências para melhorar a sua produtividade no mundo do trabalho bem como seu enriquecimento pessoal, participação em sua comunidade, participação na cultura e na vida política de seu país.

Por esta razão, a Educação Profissional e Técnica (EPT) voltou à agenda dos governos e agências doadoras internacionalmente e é motivo de debates constantes sobre a importância desta. Destacamos os mais recentes ocorridos, o *World Federation of Colleges and Polytechnics* (WFCP) ou Federação Mundial de Faculdades e Escolas Técnicas que ocorreu em Xangai, de 24 a 26 de outubro de 2014, onde diversas áreas temáticas relativas à TVET foram debatidas e o III Congresso Internacional sobre a Educação Profissional e Técnica “Transformando a TVET: Construindo habilidades para o trabalho e para a vida”, que aconteceu na República da China, de 14 a 16 de maio de 2012.

Considerando as necessidades do mundo atual vemos que a melhor forma de oferecer a TVET é, por meio de uma educação geral de qualidade, no qual os alunos sejam passíveis de formação e adaptação ao local de trabalho. A TVET foi elevada à condição de prioridade máxima, sendo levada para o topo dos debates globais e das prioridades governamentais, devido a diversos fatores, econômicos, sociais, geopolíticos, ambientais, humanísticos, legais, entre outros. O que é interessante é que apesar de suas críticas e limitações, a TVET é valorizada de maneira diferente de lugar para lugar.

A TVET tem um papel muito maior do que qualificar populações de todo o mundo em larga escala, vai muito além disto pois nasce da necessidade de instrumentalizar a juventude com habilidades imediatas para o trabalho, facilitando a transição destes da escola para o emprego e também um fim maior, lidar com o desafio global duplo da empregabilidade e do desemprego entre os jovens.

A mudança no perfil de habilidades exigidas pelo mundo do trabalho, no setor formal causada pela revolução tecnológica e pela globalização fez com que os olhares se voltassem para a educação pós-básica, particularmente no que respeita aos trabalhadores com pouca ou nenhuma educação e habilidades. Uma proporção considerável de novos postos e frentes de trabalho se abriram a nível mundial, e estes, estão à procura de trabalhadores com habilidades trabalhadas e/ou adquiridas para determinadas. E, o setor que é responsável pelo despertar e/ou aprimoramento destas habilidades e competências é o sistema de educação técnica

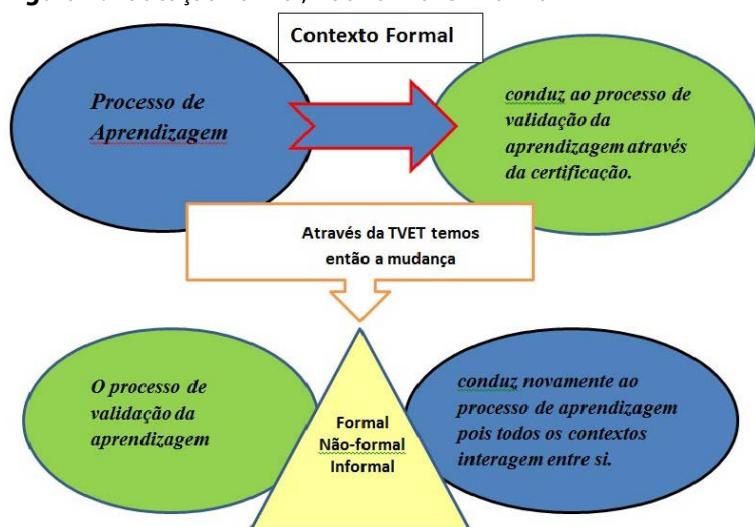
co-profissional, que no Brasil é apresentado atualmente pelo Sistema S – SENAI, SENAC, SESC e outros.

Embora não seja de hoje a preocupação e os investimentos com a educação técnico-profissional, ainda assim esta resposta é lenta às necessidades da demanda atual. Pesquisas sobre a TVET e estudos sobre a empregabilidade no mundo do trabalho nas empresas do setor formal indicam que estas necessitam de trabalhadores mais qualificados e que, a defasagem entre o que a educação de banca oferece e o que o mundo do trabalho realmente necessita é gritante. Precisamos de mais debates e ações práticas sobre a educação e a formação complementar para que estas necessidades e aspirações caminhem juntas.

Então, podemos refletir: será que a educação formativa que temos hoje em nossa comunidade escolar para os jovens e adultos é o que realmente eles precisam no desenvolvimento destas competências para o mundo do trabalho e para a vida? Quais diálogos, mundo corporativo e mundo educacional deveriam manter para aproximar realidades tão diferentes?

Observamos na figura a seguir a presença de conceitos chaves dentro da TVET. É preciso a partilha de conceitos-chaves para implementar um modelo em comum a nível mundial, onde a globalização favorecerá os processos de intercâmbio de empregabilidade, e não o contrário, como acontece hoje.

Figura 1: Educação Formal, Não-formal e Informal



Nota: Elaborado pela autora.

Podemos ver também que a flexibilidade aqui apresentada procura melhorar a empregabilidade e mobilidade dos trabalhadores através de um sistema em que as competências profissionais, exigidas pelo mundo do trabalho podem ser avaliadas e validadas em diferentes contextos (formal, não-formal e informal) e desenvolvidas com bases em padrões de qualidade.

Na TVET, estes processos devem ser analisados em uma totalidade prática para que ocorra a transformação do conhecimento em saberes práticos que levem o educando a melhorar sua empregabilidade e sua cidadania como detalhado na Figura 1.

Educação de jovens e adultos: josés e marias do cotidiano brasileiro

Nesse contexto de transformações, é exigido dos jovens e adultos que estes adquiram novos conhecimentos, capacidades e competências para melhorar a sua produtividade no mundo do trabalho bem como seu enriquecimento pessoal, participação em sua comunidade e na vida política de seu país.

Para Canário (1999) na educação de jovens e adultos temos que analisar questões que são bem diferentes da educação de crianças, pois são realidades e necessidades completamente distintas:

- ✓ Necessidade de saber: Os adultos têm a necessidade de saber por que essa aprendizagem será útil e necessária;
- ✓ Conceito de si: os adultos têm consciência de que são responsáveis por suas decisões na vida;
- ✓ Papel da experiência: os adultos aprendem com suas experiências;
- ✓ Vontade de aprender: os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional;
- ✓ Orientação da aprendizagem: nos adultos, as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam no dia a dia e;
- ✓ Motivação: estímulos externos como, por exemplo, a promoção profissional, é um dos principais fatores de motivação como também a satisfação profissional, autoestima, qualidade de vida, etc.

Como formador de cidadãos indivíduos participantes da sociedade, cabe ao educador, não somente o papel de transmitir informações específicas do conteúdo da sua disciplina, mas, também, da contextualização, da educação desses jovens que estão se preparando para o ingresso nas atividades corriqueiras da vida profissional.

A escola precisa partir de onde está o aluno, de suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e que repense o conteúdo adaptando-o a este novo milênio que chegou, permeado pela tecnologia. Aulas mais significativas que conteudistas. Educadores que sejam facilitadores do conhecimento, não donos da verdade. O ambiente escolar necessita ser ambiente propício ao desenvolvimento dos saberes e competências e representar para os educandos um futuro repleto de oportunidades.

Assim, o mundo do trabalho exige que saíamos de um círculo de vícios que englobam falta de habilidades e competências para a vida e para o exercício pleno da cidadania, desemprego, baixos investimentos governamentais, pouca ou nenhuma inovação tecnológica científica e produtividade e crescimento baixos. O mundo exige que repensem o nosso sistema educacional para oferecer aos nossos educandos a aprendizagem de altas habilidades para uma melhor empregabilidade onde poderemos aplicar conhecimento e inovação, e, por conseguinte, atrairmos fluxos de investimento e acelerarmos nossa produtividade, ou seja, partir do círculo vicioso para um círculo virtuoso e, para jovens e adultos que tiveram uma educação básica de baixa qualidade ou que não tiveram nenhum acesso à educação, a TVET continua a ser uma alternativa viável para a aquisição de habilidades para o trabalho e para a vida.

Nesse contexto percebe-se a necessidade de implementação da língua inglesa como segunda língua, para a inserção dos jovens no mercado internacional de trabalho e no meio acadêmico. Precisamos que nossas, crianças, nossos jovens e nossos adultos sejam preparados para esta inserção, neste pensar globalizado onde uma pequena ação que deixo de desenvolver a minha volta pode me deixar fora deste novo milênio que chegou e que exige habilidades e competências além das cognitivas. Precisamos nos comunicar com o mundo. Claro, sem perder nossa identidade e raízes. Sem perder nossa cultura, hábitos

e rotinas. Perder não! Adequá-los ao saber global.

O processo de aprendizagem da língua inglesa é contínuo e gradativo. O aluno passa a ser um construtor do seu conhecimento, contextualizando saberes numa perspectiva sociointeracionista. Apesar disso, a presença do educador é indispensável e imprescindível, pois, “além de facilitador, passa a ser também catalisador do processo de aprendizagem do educando.” (MORETTO, 2001, p.44).

As habilidades linguísticas trabalhadas no inglês instrumental

As habilidades no inglês geral são leitura, escrita, fala e compreensão, que devem ser desenvolvidas ao mesmo tempo. Já no inglês instrumental, são trabalhadas somente as necessárias (SMITH, 1971). Geralmente falar e compreender estão juntos, mas nem sempre ler e escrever são trabalhados em conjunto. Se a habilidade exigida é escrever, a leitura é necessária, já o inverso não se aplica. No instrumental, a leitura tem por objetivo extrair conhecimentos para áreas específicas do conhecimento. Neste enfoque a leitura conta com o conhecimento prévio.

Freire (1983, p.22), ao enfatizar a importância da leitura em todas as suas formas e do significado que ela precisa ter para o leitor, enfatiza que:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A concepção do ensino instrumental não visa a simples aquisição de conhecimento através da leitura, é na verdade, uma expansão do conhecimento através da leitura (MORAES, 2005). A proposta do instrumental é de trabalho com uma abordagem que obtenha resultados mais rápidos, focalizados, que certamente produzam mais motivação, devido principalmente aos resultados, pois um texto pode ter uma multiplicidade de sentidos (FREIRE 1993). Ainda de acordo com Freire (1993, p.22) “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”, ou seja, se entende a partir do que se conhece sobre o contexto que é tratado no texto.

A autenticidade dos textos no instrumental é fundamental, uma vez que se

trata de textos específicos. Trazer o aluno para a realidade natural de seu estudo deve ser o foco constante do professor. Também nos casos de desenvolvimento da habilidade de leitura em geral, podem ser utilizados, revistas e jornais importados ou até mesmo produzidos no Brasil. Recomenda-se variar os gêneros discursivos, tipos diferentes de textos, propósitos comunicativos diferentes: anúncios, instruções, manuais, descrições, receitas, memorandos, narrativas (MORAES 2005; OLIVEIRA, 2007; CHAVES, 2006). Os gêneros são trabalhados dentro da necessidade do aluno. O aluno participa do programa auxiliando na elaboração do programa conforme sua realidade e necessidade: um currículo negociado.

No inglês curricular a realidade do aluno nem sempre é respeitada. São ensinados assuntos muitas vezes distantes da realidade em que ele vive. Está programado trabalhar determinados assuntos em determinados bimestres e o esquema na maioria das vezes é seguido pelo professor. Já no instrumental, o professor conta com a realidade do aluno para elaborar e organizar o programa. A partir dessa realidade a língua estrangeira será trabalhada (MORAES, 2005). No inglês curricular o aluno às vezes não está consciente do porquê está estudando a matéria “Língua Inglesa”. Já no curso curricular que envolve inglês instrumental o aluno interage o tempo todo com o professor e com seus colegas, ele é responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Ele traz textos, participa ativamente de todo o processo, não somente da aprendizagem, como também da montagem do programa. Isso faz com que esteja consciente do que está acontecendo na aula de inglês e do porquê ele está ali. A análise de necessidades e desejos é feita pela situação presente com a situação alvo. Esta é a necessidade real e imediata, não a imaginada e sem sentido.

Acreditamos que uma língua estrangeira deva ser ensinada no contexto de sua cultura e que o professor deva estar bem informado sobre esse aspecto da língua. Além disso, sempre que possível a língua-alvo deve ser o foco e deve ser estudada em um contexto significativo, não somente linguístico mas também social e situacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser ativa, agradável e deve enfatizar a auto-expressão do aluno, porque a motivação deste é profundamente influenciada pelo seu desejo de se comunicar de forma significativa sobre tópicos relevantes, por isto, este foco deve servir como base para as pesquisas e atividades desenvolvidas.

Um aluno com motivação instrumental fica mais propenso a alcançar outros objetivos, como por exemplo, ganho econômico ou ganho pessoal. Cabe ao professor facilitador, orientar o educando na aprendizagem de uma língua estrangeira. E, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é um processo totalmente autônomo; precisa de meios auxiliares para acontecer com eficácia. Em se tratando de inglês instrumental, sabemos que ele pode ser a chave que abrirá uma porta a mais na vida profissional do aluno, pois nesta aldeia global que vivemos podemos morar em uma pequena cidade do interior e trabalhar para uma grande multinacional em outro país num sistema de *home office*, o que ditará se isto acontecerá ou não é a nossa competência. E, a competência linguística é crucial neste momento.

Aprender vai muito mais além que decorar palavras, cantar músicas, repetir refrões e jargões, usar aplicativos, participar de grupos de mídias sociais, pois a ação de cada um dos atores envolvidos no processo contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem flexível e democrático, cabendo a nós professores gerarmos oportunidades para a solução de problemas em situações reais de aprendizagem e uma real apropriação funcional da língua. Este processo de aprendizagem é ao mesmo tempo individual e coletivo e se dá através da interação entre os participantes e com o material preparado para este fim, pois “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2007, p.36).

Podemos dizer então que ensinar uma língua estrangeira vai além da língua pela língua. É necessário que esta faça sentido para o aprendiz e possa ser vivenciada em seu cotidiano. É lendo, é falando, é escrevendo, é ouvindo, é interagindo pelo computador, através das mídias sociais ou aplicativos. É participando ativamente da sociedade, construindo a cidadania como um alicerce para o conhecimento e o compartilhamento que conduziremos nossos alunos à verdadeira educação, aquela que fica gravada e agimos por ela, nela e através dela, quando não mais lembramos das regras aprendidas em sala de aula.

Assim, concluímos nosso estudo com a certeza de que a abordagem instrumental no ensino da língua inglesa tem seus benefícios (cognitivos, culturais, comunicativos, tecnológicos) e ainda muitos desafios, mas é o caminho a seguir para

colocar nossos aprendizes no mundo do trabalho e na preparação para a cidadania globalizada e comprovamos que sim, a aprendizagem significativa e real no dia-a-dia utilizando um ambiente informático, e com a utilização de matérias e textos autênticos é essencial à medida que a linguagem se expande em diversas formas em todos os meios de comunicação. E também que, é papel do professor criar um ambiente comunicativo que integre uma relação de interação entre o docente e o educando, promovendo a cidadania e a empregabilidade para o século XXI.

Referências

ALEMI, Minoo; DAFTARIFARD Arisa. **Pedagogical Innovations in Language Teaching Methodologies**. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 1, No. 6, pp. 765-770, November 2010 © 2010 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.1.6.765-770. ISSN 1798-4769 .

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex,1997.

CHAVES, Daniele Fonseca. **O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio**. 2006. http://btdt.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=198. Acesso em jan. 2016.

CONFINTEA VI. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos: Marco de Ação de Belém**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Acesso em abril de 2015.

EUROPA LESGISLATION. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_pt.htm. Acesso em abril 2017.

FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. 22a Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG. 26-30/9/1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. 7^a ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf>. Acesso em nov, 2018.

HUTCHINSON, Tom e WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A Learning Centered Approach**. Cambridge University Press, UK, 1992.

LIMA, Licínio (Org.). **Educação de Adultos: Fórum II**. Braga: Publicações Universidade do Minho, 2012.

LOUREIRO, Armando. **O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa**. Cascais: Sururu, 2009.

_____, Armando. **Um centro de educação e formação de adultos que aprende**. Educ. rev. vol.26 no.2 Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200003>. Acesso em set. 2014.

MANFREDI, Silvia Maria. **“Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas”**. Educação e Sociedade nº 64. Campinas, v. 19, set. 1998.

MARCO COMUM EUROPEU. Disponível em: http://contenidos.universia.es/html_trad/traducirSeccionEspecial/params/especial/daf/apartado/hjbb/seccion/18/titulo/NIVELES-MARCO-COMUN-EUROPEO.html Acesso em nov. 2012.

MARCOLLA, Valdinei. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na UFPEL**. Pelotas: UFPEL/Faculdade de Educação, 2004.

MAROPE, P. T. M. **Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional** / P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes -- Brasília : UNESCO, 2015. 232 p. (Educação em movimento).

MEC Portal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_es-trangeira.pdf. Acesso em jan. 2016.

MORAES, Maria da Glória. **A trajetória didático-pedagógica do ‘Inglês Instrumental’ na UNICAMP: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação dos professores de língua inglesa**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da UNICAMP. Trab. linguist. apl. vol.44 n.1 Campinas Jan./Jun 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Magalhães de. **English for specific purposes in technical courses : the four language skills / Ingles instrumental em cursos tecnicos: as quatro habilidades**. 2007. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?-code=vtls000426009>. Acesso em jan. 2018.

OSÓRIO, Agustin Requejo. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

SMITH, F. **Understanding Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

SOUZA, A et al . **Leitura em Língua inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo: DISAL, 2005..

TRIPNEY J, et all. **Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review** Campbell Systematic Reviews 2013:9 DOI: 10.4073/csr.2013.9

UNESCO. **Convention on Technical and Vocational Education**. Paris, 1989. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/en/ev.php>. Acesso em out. 2015.

_____. **Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education**. Paris, 2001. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/en/ev> Consultado em novembro 2015.

_____. **School-to-work transition information bases.** Bangkok. UNESCO-Bangkok, 2013f. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216661e.pdf>. Acesso em nov. 2015.

_____. **Second International Congress on Technical and Vocational Education: final report.** Paris, 1999. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001169/116974_e.pdf. Acesso em nov. 2015.

_____. **Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on TVET: Transforming TVET: Building Skills for Work and Life.** Shanghai, 14-16 May 2012. Paris, 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217683e.pdf>>. Acesso em nov. 2015.

WARSCHAUER, M. **The changing global economy and the future of English teaching.** TESOL Quarterly, 2000.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES LEITORAS

*Keliene Pedrosa Mirandola Silva e
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

Introdução

A complexidade das dificuldades de aprendizagem em leitura tem sido objeto de estudo de grande relevância entre educadores, que, muitas vezes, se encontram em estado de “confusão” com relação a como avançar. Existe um consenso entre diversos teóricos acerca da temática, de que o cotidiano escolar é um espaço propício ao letramento, e à formação de leitores autônomos (FREIRE, 2000).

Para viver em uma sociedade letrada, é essencial ter uma leitura que proporcionem uma emancipação entre educadores e educando, que a cada dia são desafiados pelo mercado de trabalho, a se impor de forma crítica e transformadora, como elucida Lerner (2008), ler é adentrar em outros mundos possíveis. É interrogar a realidade para entendê-la melhor, é se afastar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita. Desse modo, pode-se dizer que ler possibilita ao indivíduo, se tornar um cidadão crítico, consciente e independente.

Para que sejam formados leitores e escritores competentes parece ser necessário, mais do que ensinar o sujeito a decodificar um código linguístico. De acordo com Bittencourt *et al.* (2015), a ação pedagógica deve ser de enlace do educando com a língua materna, ou seja, com a Língua Portuguesa, e isso já nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio da mediação e da intervenção constante da educadora, na premissa de suscitar no educando, primeiramente, a compreensão leitora.

Assim, Souza *et al.* (2010), acreditam que os educadores são os agentes principais das práticas leitoras. Por meio de estratégias de compreensão leitora, o educador vai abrindo caminhos e espaços para que o educando alcance autonomia leitora. Desse modo, os educadores necessitam de novas práticas pedagógicas que auxiliam a superar as dificuldades de leitura encontradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse pressuposto surge a seguinte problemática: Que estratégias de leitura os educadores podem utilizar para que o educando alcance a autonomia leitora?

Buscando responder a esse questionamento, objetiva-se descrever as estratégias de leitura com a literatura infantil que pode contribuir para a compreensão de textos literários. Neste artigo será realizado um estudo de cunho bibliográfico visando traçar as estratégias de leitura das teóricas norte-americanas Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA,2010).

Com esse estudo de estratégias de leitura, pretende-se contribuir para que os educadores proporcionem aos seus educandos caminhos que os conduzam a compreensão leitora de textos literários.

Leitura

A leitura tem sido um tema bastante relevante desde a sua origem até os dias de hoje e sua performance modifica-se com o passar tempo como aponta Zilberman (2001). A leitura compreendida como linguagem é o modo de comunicação mais complexo criado pela humanidade, e que ganha destaque em muitos debates. Entretanto, nem sempre foi assim, pois a leitura chegou a ser conceituada como “maléfica”, juntamente com sua “parceria mais qualificada, a literatura” (ZILBERMAN, 2001).

Pode-se dizer que a leitura foi considerada um risco à sociedade e por um período de tempo ela ficou limitada aos letrados e sacerdotes, sendo considerada perigosa, pois à leitura excessiva se atribui grave delito: ela transforma e transforma seu leitor. (ZILBERMAN, 2001). Contudo, mesmo com essa significação negativa, a expansão da leitura se tornou maior.

Em um mundo informatizado, a conotação da leitura perigosa ainda é presente, considerando que os leitores têm uma visão de mundo ampliada. Como relata Zilberman, o único receio que a leitura pode infundir é o de que seus indivíduos sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente (ZILBERMAN, 2001).

Para entender como a pessoa alcança a compreensão da leitura, optou-se por recorrer aos pensamentos de outros autores:

Bittencourt *et al.* (2015, p. 18) relatam que o processo da compreensão da leitura inicia-se quando o educando compreende o funcionamento do sistema alfabético, isto é, “quando ele consegue decodificar as palavras, frases e textos”. Ao alcançar o funcionamento do sistema da escrita o aluno constrói competências que o ajudarão na compreensão da leitura. Mas afinal, o que é leitura? Para compreender o seu significado foram trabalhadas as concepções de alguns autores a seguir.

Bajard (2002, p. 81, et seq.) relata que a leitura é “uma atividade solitária, silenciosa, de recepção de texto”, no entanto, o autor afirma e complementa: é o “tratamento silencioso do texto tendo em vista atribuir-lhe sentido”. Para ele, mesmo sendo um procedimento silencioso, individual, deve ser compartilhado, pois a leitura é um processo com a ação de uma pessoa ativa, pois a interação com o texto ao compreender o sentido dado pelo autor.

Para Kleiman (2002) a leitura é um processo complexo, pois engloba muitos elementos como a percepção, a memória e a atenção, já que “ler é complexo” (KLEIMAN, 2002, p. 13). A autora ainda menciona como um “procedimento interativo”, no sentido de interação do leitor com o texto para chegar a compreensão.

Bittencourt *et al.* (2015, p. 33) afirmam que a leitura permite “desfrutar de outros mundos, outras vidas, sensações outras”. Desse modo ler e adentrar em um novo mundo, um novo horizonte e sentir e entender o outro.

Diante dos pressupostos teóricos, torna-se possível entender que ler é, portanto, compreender o texto, por meio de uma interação entre leitor, texto e contexto. A leitura permite ao leitor levar muito de si e extrair vários sentidos. Esse processo está aquém da decodificação das palavras requer a atuação de um sujeito ativo.

Na concepção de alguns autores, a escola precisa priorizar atividades que estimulem a compreensão leitora. Porém, eles afirmam que muitas vezes isso não é o que de fato acontece. Silva (2008, p. 22 et seq.).

E acredita-se que a escola, por sua vez, precisa refletir e reconhecer a importância da aquisição da leitura na vida de todos os seus educandos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta ao componente curricular de Língua Portuguesa, que a escola precisa “proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/consti-

tuídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, p. 65-66).

Essas práticas envolvem gêneros como a literatura infantil, mas, também, novas formas de produzir, replicar e interagir. Para isso, são necessários estudantes que sejam leitores praticantes.

Na BNCC encontra-se o eixo da leitura que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador” (BNCC, p. 69). Desse modo, tornou-se possível perceber que o educando necessita ter uma prática de leitura significativa em todo o contexto social.

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que a leitura é benéfica, cabendo à escola, juntamente com seus educadores, se posicionar em ações que elevam a prática da leitura na vida de seus educandos.

Literatura infantil

A leitura literária é indispensável às crianças, pois enriquece seus valores, sua linguagem e seu raciocínio. O hábito de ler ajuda na formação de opiniões e de um espírito crítico (GOÊS, 2010). Sabe-se que esse é um dos objetivos da escola – preparar o aluno para o exercício de sua cidadania, afim de alcançar uma educação que transforma e liberta, mas, para isso, é necessário formar leitores praticantes e conscientes.

A literatura mexe com a imaginação, as emoções e o intelecto do leitor por inteiro e não apenas no seu universo cognitivo. Ao abordar a relação da leitura com a imaginação, ninguém mais respeitado do que Vigotski (2009, p. 14) para discutir essa questão, já que ele acredita que

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

De acordo com o autor a imaginação ultrapassa a própria criação literária,

pois mobiliza o desenvolvimento da cultura. Portanto, imaginar é inventar, criar, transformar o que está construído para surgir o desconhecido. Não significa inventar a partir do nada, uma vez que imaginar também se origina das apropriações que o sujeito fez e faz da cultura.

Nesse sentido, Vigotski (2009) ressalta que é na literatura infantil que a criança encontra uma das mais ricas manifestações culturais, pois por meio dela o aluno cria, recria e se apropria da cultura humana com a imaginação e razão.

Estratégia de compreensão leitora com livros infantis

Ler é partilhar, preencher a mente com pensamentos, é fazer conexão com a vida. “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que leem, pois [...] leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor” (HARVEY; GOUDIVS, 2008 apud SOUZA, 2010, p. 12-13).

Os autores abordados trazem uma ideia sobre a leitura realizada por um leitor estratégico: leitura com atribuição de sentido, objetivação, apropriação e argumentação. Diante dessas ideias, torna-se válido ressaltar que os educadores precisam utilizar estratégias a fim de que seus educandos possam se aperfeiçoar na compreensão do texto, pois bons leitores, utilizam de estratégia quando leem.

Ao trabalhar com livros infantis por intermédio das estratégias de leitura, é fundamental conceituar primeiro letramento ativo. Segundo Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) a leitura, a escrita, o desenho, a fala, a audição e a investigação estão presente no letramento ativo. Desse modo, a criança tem oportunidade de transformar seus pensamentos em algo visível, assim a compreensão se torna eficaz por meio do letramento ativo.

O educador exerce ação determinante na compreensão do texto, é importante frisar a finalidade e a elaboração da proposta de leitura, propondo que seja uma atividade interessante e prazerosa. Pois muitas vezes a atividade literária e um pretexto para ensinar gramática ou outras normas, isso é uma proposta destituída de sentido, que acaba desmotivando o leitor. Souza *et al.* (2010) ressaltam, que vem daí a necessidade das estratégias de leitura com o intuito de conduzir o

educando ao prazer e o gosto pela leitura literária.

O educador necessita planejar e definir, atividades cada vez mais complexa afim de que o aluno/leitor possa conquistar autoconfiança, adquirindo aprendizagem de estratégias de leituras. Pois leitores ativos compartilham aquilo que leem, por meio de atitudes de mediação no desenvolvimento de outros leitores (SOUZA *et al.*, 2010).

Para se tornar um leitor ativo o educando precisa produzir conhecimentos sobre o texto por meio de sugestões do educador/mediador, durante as atividades propostas com a literatura infantil é imprescindível planejamentos e organização, que ao ser trabalhada de forma continua e complexa e tornara uma atividade independente. Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) ressaltam que a compreensão de um texto é um processo complexo, pois envolve conhecimento, experiência, pensamento e ensino. Essa compreensão favorece o entendimento literal, abrange a interação do leitor com o texto, desse modo tornou-se possível deduzir que leitores pensam não apenas quando estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo.

Estratégias de leitura

Existem várias estratégias de compreensão de uma leitura, porém, as mencionadas neste artigo são as de Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010). As estratégias desenvolvidas por essas autoras norte-americanas aparecem comentadas e em destaque na obra “Ler e compreender estratégias de leitura”, dos autores brasileiros Souza *et al.* (2010).

Segundo as teóricas descrevem, as estratégias para se obter uma melhor compreensão de uma leitura, são: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

O conhecimento prévio segundo as autoras é uma estratégia compreendida como a base para as demais pois propicia a relação das conexões entre suas experiências, seu entendimento sobre o mundo e texto. Pois “conectar o que os leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento” (HARVEY, Goudvis, 2008 *apud* SOUZA, 2010, p. 17). Ensinar o conteúdo é tão importante quanto ensinar a forma.

Ao iniciar uma leitura, o leitor permite trazer à tona uma série de in-

formações, sendo assim o conhecimento prévio e conceituado como “estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66), pois associa as outras estratégias.

A conexão é uma estratégia onde os educandos realizam conexões com experiências pessoais. Leitores fazem conexões entre os textos lidos e fatos de suas vidas. Segundo as autoras essa ligação entre o que sabem e a leitura é o foco do aprendizado e da compreensão, pois ao comparar um fato de sua vida a um texto passam a entender melhor os pensamentos e sentimentos dos personagens.

Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) separam as conexões da seguinte forma: conexão texto-leitor, com a intenção de realizar conexão entre o texto e a vida do leitor. Dessa forma o leitor lembrará de uma situação semelhante que já aconteceu com ele; conexão texto-texto: é quando o leitor ao ler lembra de outro texto lido, conectando grandes ideias e temas entre os textos; conexão texto-mundo: neste momento o leitor estabelece relações daquilo que é lido com situações ocorridas no mundo.

A estratégia definida como visualização é uma forma de compreender significados por intermédio de imagens visuais. Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) relatam que as imagens criadas pelos leitores por meio da visualização são pessoais permitindo que a prática da leitura seja prazerosa. O leitor quando visualiza a leitura ele cria imagens mentais, cenários e sons permitindo que eleve o nível de interesse pela leitura.

A inferência é essencial na compreensão para Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), Owocki (2003), Fisher, Frey e Lapp (2008) o pensamento inferencial requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto, pois os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página do livro, mostram uma ideia de cada vez permitindo que o leitor faça inferência sobre o mesmo. Inferência seria a capacidade de ler nas entrelinhas.

A estratégia de perguntas/questões ao texto possibilita um contínuo diálogo com o texto Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) expõem que ao ler, se elaboram questões referentes ao texto que ao longo da leitura são respondidas. Quanto mais perguntas forem feitas, maior é a compreensão do texto.

A sumarização é a estratégia que possibilita ao leitor definir o que é im-

portante no texto, isso é fundamental para a compreensão da leitura. As autoras Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) orientam que os leitores devem parar a cada página para pensar sobre o que estão lendo, antes de prosseguir com a leitura. Refletir sobre o relevante e detalhar informações ajuda o leitor a produzir significados do texto.

Enfim, aponta-se a estratégia da síntese que é resumir e sintetizar, possibilita atribuir significados às informações importantes que nos cercam no cotidiano. Para Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) quando leitores sintetizam informações no momento da leitura, conseguem apresentar o que é mais importante expressando com suas próprias palavras. Isso nos permite a memorizar e atribuir significados.

Trabalhar com as estratégias é um meio de influenciar positivamente as crianças à realizarem suas leituras de forma significativas e prazerosas. Com relação a isso, Souza *et al.* (2010) explicitam que utilizar as estratégias de leitura com a literatura infantil, é fundamental para a compreensão leitora, pois acredita-se que a literatura é um tipo de texto que permite o leitor mesmo individualmente dialogar com o mundo e os outros.

Considerações finais

Esse artigo permitiu-se reflexões sobre o ensino das estratégias de leitura e sobre a urgência de repensar questões referentes a ela, o que gera mudanças significativas contribuindo assim para uma melhor compreensão dos textos literários. As estratégias de leitura ajudam na motivação, no entendimento e interesse pela leitura, pois leitores estratégicos realizam uma leitura com atribuição de sentido, objetivação, apropriação e argumentação.

Para se obter uma melhor compreensão de textos literários foi abordado as estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese. O ensino das estratégias de leitura precisa ser contínuo, desse modo o educador necessita planejar e definir atividades de leituras com mais frequência afim de que os educandos possam colocar em prática as estratégias de leituras adquiridas, tornando-se assim cidadão crítico, consciente e independente.

Referências

- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO Rodrigo Saballa de; JUHAS Sílvia E SCHWARTZ Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais** – reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.
- BNCC, Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**: Portal vinculado ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação e ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- FISHER, Douglas, FREY, Nancy; LAPP, Diane. **In a Reading State of mind**: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction. USA: IRA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 10.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.
- GIROTTTO, Cyntia. Graziella. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria C.S. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editora, 2002.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- OWOCKI, Gretchen. **Comprehension** – Strategic Instruction for K-3 students. USA: IRA, 2003.
- SILVA, Ezequiel. Theodoro da. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 2008.
- SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (apud)

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

O ENSINO DE ARTE E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE 6º A 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COLOCANDO O PCN NA PRÁTICA

*Flávia Soares Roza e
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

Introdução

Em 1988, o Congresso Nacional tomou a iniciativa de propor, um projeto de lei referente às diretrizes e bases da educação nacional. A Lei n. 9.394/96, foi criada como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e é um campo obrigatório de referência educacional. Segundo Darcy Ribeiro (1997):

A nova LDB muda muita coisa, porém o faz mais incentivando transformações nos vários níveis de ensino do que ordenando rigidamente normas estatutárias. Os sistemas estaduais de educação são fortalecidos e incentivados a ir adaptando a educação em seus Estados às prescrições da lei mas fazendo com respeito às próprias tradições e singularidades. (p. 10)

A LDB aprovada, segundo Cury (1997) se apoia em dois pontos, o da flexibilidade e avaliação. O autor Darcy Ribeiro, partilha da mesma opinião e confirma a dinâmica da flexibilidade e agora também a da avaliação.

A nova lei determina, ainda, que o Ministério da Educação organize sistemas regulares de avaliação da qualidade do ensino para os cursos primário, médio e superior. A inexistência dessas avaliações gerais era uma das carências maiores do nosso sistema nacional de educação. Ela permitirá rever periodicamente as autorizações de licença da docência dadas a várias instituições de educação, inclusive para universidades. (p. 11)

Em fevereiro de 2017, foi aprovado um projeto de lei no senado que fez alterações dentro da LDB em alguns artigos e também referente ao ensino médio e essas alterações tem sido objeto de muito debate. Um destaque na LDB é a consciência e a presença do direito à educação infantil e o direito a diferença. Com apoio na Constituição a LDB passou a reconhecer direitos de especificação tais como os relativos às fases da vida, às pessoas com deficiência, às populações indígenas e negras entre outros.

Pode-se afirmar que o sistema nacional de educação existe como conceito e como positivação jurídica, pois, após sua tramitação, aprovação e sanção de acordo com o processo legislativo, o sistema nacional de educação passou a existir juridicamente e, vigente e em vigor, se torna de observância obrigatória, dado que aprovado por amplo consenso nas casas legislativas do Congresso Nacional.

A Lei nº 13.278/16 criada recentemente, é o resultado do esforço conjunto dos professores de Arte que, ao longo das últimas décadas, se mobilizaram junto ao governo através das associações da área, publicações de livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil e também reorganizações de políticas públicas educacionais, lutaram pela manutenção e melhoria do ensino de Arte. Vinte anos depois essa lei traz alterações necessárias aos parágrafos 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Ao fazê-lo, o projeto determinava que o ensino de Arte compreendesse obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, que constituiriam componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015, p. 1-2).

é um momento grave este que os educadores estão vivendo, no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformara situação atual, assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real. (Saviani, 2016, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392)

Após relatos de profissionais da área ficou claro que a realidade do sistema escolar é bem distinta da prática e que alguns professores precisam se adaptar, e justamente por essa abordagem, fomos motivados a investigar o envolvimento e a atuação dos professores de Arte nas escolas.

É de extrema importância a formação do professor para o ensino de Arte para não comprometer o processo de aprendizagem; é preciso envolver e instigar os alunos, a falta de interesse pela aula pode afetar o aprendizado e dessa forma não se construir o sentido do ensino da mesma para a vida desses estudantes. A docência em Arte pode ser considerada um desafio pelo qual o professor deve se manter mediador do conhecimento do educando estimulando e fazendo acontecer o processo ensino aprendizagem.

Uma área de conhecimento que contribui para formação humana do indivíduo, a disciplina de Arte vem ajudá-lo a entender de forma crítica a sociedade que o rodeia e a cultura; ou seja, não pode ser tratada como forma de entretenimento, ou ser vista como uma área menos importante que as demais. Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, vem a ser muito importante na formação global, não se reduzindo ao processo educacional somente por áreas mais tradicionais como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências. O conhecimento na área de Arte faz parte do todo na formação do aluno e não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente.

Concepção de arte

O educador nos dias de hoje tem que buscar garantir ao aluno uma aula de qualidade e acima de tudo prazerosa, ao mesmo tempo tem que passar conhecimento e conteúdos metodológicos, além de tudo já relacionado acima o educador tem que conscientizar o que vem ser a Arte e conscientizar sobre a importância do ensino no desenvolvimento pessoal e social do aluno.

É preciso mudar a ideia de que a criatividade é importante somente no campo da Arte, pois muitas vezes é no momento das aulas de Arte que o aluno terá a única oportunidade de desenvolvê-la primeiramente, visto que é primordial desenvolver o pensamento criativo como meta para geração de conhecimentos futuros.

De acordo com filósofos e artistas conceituam a Arte é muito complexo. Segundo Abbagnano (2000, p. 81),

Arte designa todo um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana, podendo ser dÍvida em dois grupos ou áreas de conhecimento, a judicativa que consiste em apenas conhecer e a dispositiva ou imperativa, que simplesmente dirige determinada atividade do conhecimento.

A Arte para Coli (1995 p.10), é uma possível explicação, definição ou emissão de um juízo de gosto sobre os objetos. Essa definição nos leva a pensar que ela é o que julgamos ser de um determinado objeto de acordo com o nosso gosto.

A Conceituação da Arte depende de quem a fórmula e da época dessa elaboração. Não é possível entender a cultura de um país sem conhecer sua obra artística. Um artefato assim considerado a Arte, uma linguagem, emoção e conhecimento. É através das artes, que se desenvolve a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e a análise da realidade de maneira a transformá-la. Barbosa (2003) em uma entrevista à Revista Art, a conceitua de forma clara. Ela diz que: “Arte é artefato, não é natureza. Arte é linguagem representacional que pode inter textualizar com outras linguagens [...]. Arte é emoção, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível” (BARBOSA, 2003). A Arte existe desde os tempos mais remotos, ela sempre esteve e está presente no mundo.

As relações e maneiras de ver e sentir do homem é que se diferenciam com tais objetos. A Arte vem do pensamento e o homem a materializa, seja por meio de escrita, gesto, fala ou imagem. Uma obra artística não acaba com o tempo, em cada época, ela nos mostra que é capaz de ser transcendente - imortal feito por mãos mortais, adquire presença tangível para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, escrever e ser lido (ARENDT, 1981, p, 181).

Arte-educação

Muitos professores atualmente se vêem inseguros ao planejar suas aulas de Artes, dentre os motivos estão: resquícios de uma formação escolar tradiciona-

lista; as lacunas no aprendizado de Artes durante o curso de graduação e a falta de especialização. Essa insegurança pode ser em alguns casos falta de experiência teórico-prática que vem refletindo na postura dos mesmos, ou as aulas que não ultrapassam os cadernos ou são pouco motivadoras.

Quando se escolhe trabalhar de forma diferenciada para alcançar o aprendizado isso pode trazer a tona certa insegurança, principalmente por exigir um pouco mais de reflexão do professor sobre a prática pedagógica. A falta de definições para trabalhar as diferentes modalidades artísticas também está presente na queixa de muitos profissionais da área, que acabam explorando mais o campo das artes visuais e deixando de lado as modalidades: teatro, música e dança, modalidades essas que aparecem na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que de alguma maneira pode trazer novamente a insegurança por não ser bem definida.

A Arte desenvolve a criatividade e outras habilidades, se os conteúdos são aprendidos. Partindo desse ponto, segundo Duarte Jr. (1991) afirma que estudar arte-educação não significa que a pessoa virá a ser artista, a arte-educação - quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Diversos autores têm realizado estudos que norteiam a Arte-Educação, como: Eisner (2008), Barrett (1979), Duarte Jr (1991, 1995), Dewey (1980), Gloton; Cle-ro (1973), Read (1954), entre outros. Para eles, a Arte-Educação é bastante complexa, cada um, tem um ponto de vista, às vezes contraditório, no final se fundem em um único pensamento e crenças no papel da Arte-Educação.

No Brasil o Movimento de Arte-Educação, teve influência de Dewey na Semana da Arte Moderna, em 1922, teve a contribuição da artista Anita Mafalti e Mário de Andrade, os quais se apoiavam nas ideias de livre-expressão. O Movimento se constituiu fora da escola regular.

Em 1930, esse movimento vinculou-se às novas exigências educacionais, deixando a Arte de livre-expressão e abrindo espaço para a industrialização, ou seja, arte capitalista. Ainda nessa década, o educador Anísio Teixeira foi convidado para organizar os programas para as disciplinas das escolas primárias na Bahia. Através do projeto de novos programas e da inter-relação de disciplinas, produziu uma mudança que venceu o antigo sistema de escolas para perpetuação das classes sociais (BARBOSA, 2004). Inserida por esse professor, ainda nesse contexto, a educação corporal e relacionou trabalhos manuais e exercícios físicos

com atividades intelectuais, criou as Escolas Parque, entre outras ações; rompendo na época, com padrões estéticos e metodológicos.

Com novas metodologias, o grupo de Arte-educadores trouxe diversas discussões o ensino e a aprendizagem de Arte nas escolas. O movimento ganhou força em 1988 com as discussões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a qual retiraria a obrigatoriedade do ensino das Artes do currículo escolar; o que não aconteceu.

Em 1980, o movimento Arte-educação teve como finalidade inicial conscientizar e organizar os professores, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como na educação informal (BRASIL, 2000, p. 30). Surge então, um crescimento nas discussões sobre a valorização do professor, as políticas educacionais para as Artes e Arte-educação, e ação cultural na realidade brasileira. Defini-se então, o movimento de Arte-Educação e o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética.

A livre-expressão e o desenvolvimento psicológico são idéias que conduzem a Arte Educação e proporcionam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Segundo Read em 1954, Read é por meio da Arte que se pode promover o progresso e o entendimento maior entre os povos do Universo. Ele propõe, a tese de que a Arte seria a base da educação, ressaltando a importância da educação estética na regeneração moral da humanidade.

Os princípios e as idéias fundamentaram a Arte-Educação multiplicaram-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de Arte Educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação em Arte (BRASIL, 1997). O movimento expandiu as discussões sobre a valorização do professor dentro da escola e da Arte.

A democratização da educação brasileira e o ensino da arte

No Brasil o ensino de Arte sofreu mudanças em todo seu processo, desde o século XX até os dias atuais. Nas escolas o ensino de Arte tem sido influenciado por uma visão equivocada e tem sido considerada como uma área de estudo de conteúdo sem importância, como se a imaginação, o sentimento e a criatividade não estivessem também ligados ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isso

tem gerado uma desvalorização do ensino da disciplina dentro do espaço escolar e não somente da parte dos professores, mas também dos alunos, os quais, muitas das vezes, não compreendem seu valor de potenciais capacidades cognitivas. É preciso investigar e compreender as mudanças ocorridas no ensino da Arte na educação brasileira e as diversas mudanças ocorridas nas suas origens até os últimos anos. Antes existia uma escola elitista, a sua concepção de ensino acontecia de forma seletiva com seguimentos bem definidos para uma classe dominante para o ingresso em algumas escolas superiores; segundo Beisiegel (2006) atualmente as escolas vem se expandindo garantindo o direito de ingresso às camadas mais populares quebrando padrões e criando expectativas para atender a clientela.

O ensino de Arte se tornou, componente curricular obrigatório desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o ensino de Artes esta garantido na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando no artigo 26, § 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Partindo desse princípio de promover o desenvolvimento cultural, a intenção é apresentar o conceito construído sobre Arte, Educação Artística e Arte-educação, e abordar, também, de forma breve, o que dizem as políticas educacionais vigentes sobre o ensino de Arte nas escolas brasileiras.

Professores de arte- aprendizagem e ensino

Para apurar sobre o ensino de Arte na escola e o que é ensinado foi feito um questionário que foi respondido por professores de uma rede municipal de ensino, após juntar todas as informações foi feito um levantamento para saber se o que os professores ensinam está relacionado ao que aprendem e percebeu-se que a maioria se pauta em discussões vindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Artes Visuais (DCN de Artes Visuais), instrumentos de orientação do ensino fundamental e superior decorrentes da Lei 9.394/96. Para definir parâmetro utilizamos o Dicionário Aurélio, que diz assim: “2 [...] Todo elemento cuja variação de valor modifica a solução dum problema sem lhe modificar a natureza; 3 [...] Critério, padrão, norma de comparação ou avaliação”.

Através destas definições foi analisado o PCN-Arte, que demonstrava um critério orientador de como a Arte deve ser ensinada na Escola. Devido a isso, se faz uso do PCN-Arte de Ensino Fundamental, já que as entrevistas foram realizadas com professoras que atuam com alunos de 6º a 9º ano. A área de Arte é caracterizada sem divisão em linguagens, dimensão social da atividade artística socializando a visão, a escuta e os demais sentidos no PCN, assim, através desses sentidos, a atividade artística vai criando significados.

Capaz de transformar continuamente a existência dos alunos a Arte, ensina de forma flexível com condição fundamental para aprendizado. Portanto, o conhecimento em Arte é necessário para uma formação ampla do indivíduo, para formação de cidadão consciente do seu papel na sociedade e seu desenvolvimento pessoal.

O documento (MEC, 2001) faz um levantamento histórico de como o ensino de Arte foi trabalhado, e vem ao longo dos anos, com correntes pedagógicas, até chegar ao presente momento, no qual os professores da disciplina procuram trazer à tona respostas para questionamentos que surgem sobre a atividade artística.

O PCN propõe um novo foco para pensar Arte na escola como um todo, envolvendo os conteúdos, o ensino e a aprendizagem, e não apenas o fazer. Quando levado a uma reflexão deve relacioná-la às formas produzidas, analisadas em obras de Arte e também quanto à História da Arte e à Estética envolvidas, pois é assim que se esperar que seja trabalhada a disciplina de Arte nas escolas. Ainda sobre o documento, Arte e Ciência correspondem a uma construção de objetos de conhecimento que abrangem as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos que formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura.

O conhecimento artístico deve ser trabalhado como produção e fruição onde os trabalhos dos alunos são o ponto de partida, revelando possibilidades para a comunicação e a relação com a realidade histórica e cultural e como reflexão sobre ambas as atividades. A Arte não apenas reflete uma realidade ela representa o ponto de vista do artista resultados da experiência da apreciação individual.

A análise e a apreciação das formas constituem uma contribuição para o processo pessoal de criação artística dos alunos, como também para o conheci-

mento significativo da função exercida pela Arte nas diferentes culturas humanas. Acreditasse que é necessário contemplar as diferentes formas artísticas ao longo da escolaridade, deixando o critério de distribuição a cargo das escolas e seus respectivos professores, isso resulta na definição da disciplina de Arte de acordo com a formação do professor da escola.

É importante que o professor ofereça ao aluno contato com as formas visuais e possibilite o reconhecimento e análise delas a partir da sua presença na natureza e na cultura; dessa maneira, a percepção da imagem não se restringirá apenas à produção dos alunos, mas obras de Arte em geral, abrangendo a cultura visual ampla, incluindo a Publicidade, o Design, o Desenho Industrial e o Desenho Animado.

A Arte Visual segundo o PCN-Arte realça o produto cultural e histórico que necessita de observação, estudo e compreensão de diferentes movimentos artísticos, artistas e obras de Artes Visuais em diferentes culturas e contextos históricos, e ainda propõe um contato frequente com leitura e discussão de textos simples, de imagens e informações diversas sobre os artistas e sua produção, bem como as biografias desses artistas.

É preciso que haja valorização da divulgação dos bens culturais por meio da organização de sistemas para a documentação e observação deles, a visita a museus, mostras e galerias como fontes de informação e comunicação artísticas culturalmente reconhecidas. Os alunos assimilam os conteúdos em cada momento escolar e por isso é necessário criar oportunidades diferenciadas para trabalhar a arte, torná-la atraente e envolvente, o professor por sua vez deve identificar o que é relativamente importante ao aluno aprender com sua prática ou no saber da área, articular a percepção, imaginação, emoção e idéias na experimentação com suportes e materiais, utilizando técnicas e procedimentos.

Isso tudo é possível quando o educador planeja se apóia nas reflexões desenvolvidas no curso de formação; na profissão docente, é fundamental que os professores mobilizem os conhecimentos, transformando-os em ação. Não basta que o professor domine os conhecimentos específicos a ensinar, mas também deve compreender questões envolvidas em seu trabalho com autonomia e coragem para tomar decisões, tendo ainda a responsabilidade para assumir as opções feitas, é saber avaliar criticamente a própria atuação no contexto em que

atua, interagindo de maneira cooperativa com a comunidade profissional à qual pertence e também com a sociedade.

Então surge um questionamento, como o docente dever atuar? Como um profissional que usa os conhecimentos das disciplinas específicas para atuar na profissão, que é ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Nesse olhar, na interação com outras áreas proporciona o amadurecimento da linguagem pessoal do professor com a intenção de desenvolver, buscar uma qualificação técnica e conceitual num contexto amplo da Arte.

O interesse por realização de cursos é vista por parte dos professores que participaram da pesquisa, como algo constante na capacitação, seja pelos cursos organizados pela Secretaria de Educação, ou por cursos frequentados por iniciativa própria, além da busca por leituras de diferentes áreas do conhecimento. Conforme relatos, são poucas ofertas de cursos na área, constata-se que são limitados os investimentos em cursos de formação continuada para a área de Arte e que, apesar de ter sido aprovada uma legislação que dá tratamento coerente ao ensino de Arte, aliando conteúdo, criação e apreciação estética, ainda está presente no meio do sistema educacional um entendimento restrito sobre o ensino de Arte e sua importância na formação dos estudantes. Conforme visto, os cursos oferecidos nem sempre atendem a todos os professores.

No decorrer dessa discussão, concluiu-se que esses profissionais citados, têm buscado e investido em suas carreiras ao mesmo tempo em que enfrentam várias dificuldades, especialmente aquelas impostas pelo sistema educacional, também, pelo desgaste provocado pelo excesso de responsabilidades e trabalhos. Então a questão da desvalorização aflora e o auge dela pode ser notado quando o professor investe seus recursos próprios para realizá-los.

Considerações finais

Com tantas transformações culturais, pode se dizer que o ensino de Arte nas escolas, tem função de formar o ser humano e construir a cultura, fazendo-o ler o mundo através de uma obra de arte, entender o artista, conversar com sua obra e perceber com sensibilidade o significado dessa obra, é olhar o mundo através da janela e não impor limites, ou seja, fazer a arte vencer desafios.

Quanto aos PCN-Arte, identifica-se uma regularidade discursiva que é revelada pelo destaque à ideia de deterioração e atraso. A retomada ao passado é tomar como mote para a edificação da perspectiva definida nesse documento; com a proposta de mostrar que, no futuro, se nos engajarmos nesse projeto, tudo será melhor.

O PCN-Arte, pode ser dizer que expõem aos professores seus limites e, por outro lado, apresentam técnicas variadas que chamam atenção como a prática pedagógica mais apropriada para alcançar as metas educacionais propostas pelo Estado brasileiro, ou seja, define a carreira desse docente, o destinatário das políticas de educação.

Em um mundo tão repleto de informação e tecnologia, o desafio exatamente de levar conhecimento sem que o mesmo caia na mesmice e se perca o glamour, é usá-lo para alcançar novos horizontes, onde as informações estão disponíveis com facilidade na internet, é importante saber utilizá-las com criatividade para a solução dos problemas e dos desafios que se apresentam, mas deixar claro que o olhar sempre será diferente quando se tem a oportunidade de ver de perto a sensibilidade de um artista e oportunizar isso a um aluno não tem preço. Deve-se ser criativo e enxergar novas alternativas, novas possibilidades. E fique certo de que algumas coisas nunca vão andar sozinhas, a ciência não se desenvolveria sem a criatividade, sem a sensibilidade de um olhar e a ousadia do cientista para ir além do comum, do normal, das soluções já encontradas. Assim deve ser o professor, planejar uma boa aula, seja ela atrativa e instigante, é criar estratégias de ensino diferenciadas para os alunos, pois a criatividade é a porta aberta para o mundo das artes.

Podemos chegar à conclusão que a Arte na escola não pode ser valorizada somente por está regulada numa lei que obriga as escolas a terem como matéria, mas que o professor/educador de Arte seja também valorizado pela sua formação tendo ele liberdade para atuar numa sala de aula de forma livre que consiga transformar o pensamento do aluno. Existe uma cultura de anos atrás onde a Arte era trata tão simplesmente como uma forma de relaxar ou passatempo nas escolas, e isso permanece até os tempos atuais, muitos ainda pensam dessa forma, a Arte trata de assuntos importantes de outra forma, mostra que nem tudo que se aprendi tem que ser necessariamente de um jeito chato, e que o fato de ser sério também pode ser trabalhado de forma divertida.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/nafreitas/abbagnano-nicola-dicionario-de-filosofia-15776809>>. Acesso em: 19 maio 2018.

BARROS, José D'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F.R e. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F.R e; FERRAZ, Maria Heloísa C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Lei nº 9394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

Metodologia para ensino aprendizagem de arte. Disponível em: https://acer-vodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf - acessado em: 28 maio 2018

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

PROENÇA, GRAÇA. **História da arte**. 16 ed. SP: Ática. 2000 READ, Herbert. O sentido da arte. Tradução: E. Jacy Monteiro. 3. ed. SP: Ibrasa. 1976

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Pedagogia Histórico-Crítico**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992, p. 19-30.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

RELAÇÕES DISCURSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DA MULTIPLICIDADE DE VOZES À SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

*Rita Barcelos da Silva e
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

Introdução

A constituição subjetiva do ser humano é permeada pelas interações sociais durante todo o nosso ciclo vital. Até mesmo o que consideramos como individual de cada um é moldado pela relação com o outro, pelas trocas ativas e intercâmbios com o meio – e por meio, entende-se como cultura, sociedade, práticas, mediações, interações (SANTOS, 2013).

A relação do homem com o meio externo é consolidada por sinais que envolvem uma vasta rede de codificação e decodificação e que regulam diferentes atitudes dos indivíduos. Os sinais processados (signos) adquirem significados e permitem nossa ação sobre pessoas e sobre si mesmo traduzindo a dinâmica da sociabilidade humana. A função original do signo é a comunicação, e a palavra comanda as ações (PINO, 2005; SANTOS, 2013).

Nesse sentido, o ser humano se constitui no mundo através da linguagem e, as relações sociais são permeadas pela comunicação. Bakhtin (2002) traz essa reflexão da relação dialógica – da necessidade absoluta do outro, da abertura para outras vozes, ora “o território interno de cada um não é soberano, pois ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (BAKHTIN apud JOBIM e SOUZA, 2007, p. 83). Quando o sujeito se abre ao outro, conhecimentos são ampliados pela abertura, ou seja, através das interações sociais e verbais. Logo, a linguagem permite a ampliação da cultura por intermédio da inserção progressiva dos sujeitos nas práticas sociais. Esse processo sociocultural é marcado por transformações que o homem opera nele mesmo e na natureza ao longo do tempo, sendo, portanto, um ser historicamente situado – um artífice de si mesmo (BAKHTIN, 2002; PINO, 2000).

Os processos de significação por meio da linguagem concretizam-se na vida cotidiana e nas práticas sociais como um instrumento poderoso das representações, emoções e vontades dos indivíduos. A significação é um processo social, portanto, como nos diz Bakhtin (1985), a minha palavra precisa do outro para significar. Nesse ínterim, uma reflexão oportuna se faz diante dos preconceitos expressos nas relações discursivas e que parecem enraizados na sociedade brasileira, propagados e incutidos no modo de falar. Essa problemática refere-se ao preconceito linguístico, que traduz uma maneira depreciativa do olhar para o outro. Na espécie humana carregamos a especificidade de atribuir ao outro significação por intermédio da palavra (PINO, 2005). Nesse sentido, a linguagem como signo característico do ser humano, pode ser então capaz de produzir a consciência naquele que ouve ou que fala (inclusive para os sujeitos que sofrem com a violência no discurso).

As relações discursivas ganham amplitude no contexto escolar por ser um espaço essencialmente plural. Os alunos oriundos das classes economicamente desfavorecidas são predominantemente afetados por inúmeros estigmas que ultrapassam as questões já provocadas por seus contextos de vida como evidenciado por Patto (2015), legitimando as desigualdades sociais. As interações dialógicas, nesse espaço, carecem de uma sensibilidade presente principalmente no sentido de que as trocas e os diálogos possam valorizar todos os envolvidos em uma atmosfera de respeito mútuo.

Às sombras de um país colonizado, não há como conceber a língua de um modo único. Foram diversas as influências externas que propiciaram a riqueza linguística e cultural brasileira dos falantes e falares. Ora, o descrédito percebido para determinadas variações linguísticas invalida o potencial que as trocas comunicativas possuem em coordenar socialmente as experiências de cada indivíduo, ao mesmo tempo que fundamentam as atividades psíquicas humanas (VIGOTSKI, 2010). Portanto, a escola enquanto espaço do conhecimento e da diversidade também é cenário dessas relações dialógicas das quais se advoga anular o preconceito linguístico.

Língua: reflexões e insights

A língua é usada como principal instrumento de comunicação sem distinção de alcance aos indivíduos, sendo, portanto, uma característica intrínseca da linguagem humana.

“[...] cada um dos mais de 200 milhões de falantes da língua portuguesa apropria-se da língua que fala com animus domini [...], em outras palavras, [...] com o ânimo de quem se sente dono dela, utilizando-a com todas as prerrogativas que lhe confere o domínio sobre esse bem, dentro de alguns princípios preestabelecidos pela comunidade de falantes (TERRA, 2008, p. 26, grifo do autor).

Como um organismo vivo, a língua transforma-se com o decorrer do tempo. O movimento modernista da literatura brasileira retrata esse dinamismo da fala (REIS, 2012) que, além de versátil, fundamenta a construção dos vínculos sociais por intermédio da comunicação.

A comunicação permite a transformação da realidade, e, por consequência, da sociedade, haja vista o diálogo ser inerente ao ser humano. Diante disso, observa-se que não há possibilidade de viver em sociedade sem a comunicação. E, desta forma,

[...] a dimensão política do diálogo – a transformação do mundo ao se lhe dar nome, pronunciá-lo – faz parte da própria natureza humana. À luz dessa realidade, argumenta que “a natureza humana não pode ser silenciada, nem tampouco pode crescer alimentada por palavras falsas, mas somente por palavras verdadeiras, com as quais os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo”. A ação cultural dialógica para a liberdade e a revolução dialógica são os caminhos propostos por Freire para que os homens e as sociedades possam reconquistar sua verdadeira voz num mundo desumanizado (LIMA, 2011, p. 92).

Hodiernamente, a língua falada passa por transformações, considerando os marcos históricos e os contextos socioculturais (BAGNO, 2006). A diversidade linguística agrega o cenário de várias comunidades humanas e a língua, enquanto instrumento cultural, pode ser utilizada para exercício de poder em determinados sistemas socioeconômicos. Os indivíduos de prestígio de diversas sociedades (em termos de escala social e/ou econômica) costumam adotar a forma mais próxima da norma culta da língua, enquanto os sujeitos à margem da sociedade, utilizam-se de uma linguagem coloquial, e, geralmente, incluem-

-se no grupo de pessoas de menor poder aquisitivo.

Bagno (2006, 2009) e Possenti (1996, 2009) patenteiam que a dicotomia dos fenômenos linguísticos em válidos ou inválidos, torna-se uma conduta de segregação entre os indivíduos. Essa polarização em termos de uso da linguagem acaba resultando em preconceito linguístico e social. Por tratar-se de uma variante da classe dominante, as pessoas desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas, que sofrem pelas desigualdades sociais, são excluídas também da fala e estigmatizadas.

Ora, estas distinções não ocorrem apenas entre países que falam a mesma língua. Isto pode, fácil e repetidamente, acontecer em um mesmo país, já que nele encontram-se inúmeras variações de uma região para outra. Silva (2013) salienta que, no Brasil a Língua Portuguesa é falada por milhares de pessoas, além de sete países. Levando-se em conta a geografia dessas nações, não há como conceber a mesma linguagem para todos. As variações linguísticas existentes no Brasil ratificam essa realidade.

A multiplicidade das variações linguísticas carrega, nesse sentido, um preconceito por vezes velado sobre o modo de falar do Outro. Na percepção de Bagno (2009, p. 23-24),

[...] o preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo. Nem mesmo na atuação de pessoas engajadas em importantes causas sociais, com posições politicamente progressistas, a gente encontra referências a ele, a não ser muito esparsamente.

Como o autor retrata, o preconceito linguístico é uma realidade cujos impactos passam despercebidos por muitos. Em geral, os que conseguem detectá-lo, são estudiosos da área. As ações para erradicar essa problemática estão

aquém das necessidades daqueles que são diretamente afetados pela censura linguística. Essa constatação inconveniente mostra o quanto a realidade ainda precisa ser mudada, ao mesmo tempo que traz à tona a necessidade de superar e transformar o quadro de exclusão que permeia as relações linguísticas nos diversos espaços de convivência humana.

Diálogos no contexto escolar: a língua como sentimento de pertencimento e identidade

É cediço que todo ser humano traz consigo suas visões de mundo, e isso se reflete no modo de externar seus pontos de vista. A escola, enquanto espaço de formação, deve zelar para que as diversas perspectivas de mundo sejam valorizadas, principalmente concernente às peculiaridades sociolinguísticas dos indivíduos.

Freire (1996) evidencia que o espaço educacional deve propiciar caminhos para que os alunos tenham autonomia. Nesse sentido, os docentes precisam re(pensar) sua práxis pedagógica, estimulando a busca pelo conhecimento, para que os educandos se tornem cidadãos ativos em seus contextos sociais. Essa construção de saberes, entretanto, só acontece em meio às relações dialógicas que permeiam a sala de aula. Portanto, uma postura linguística excludente só corrobora para exacerbar os abismos sociais historicamente prejudiciais e já incrustados em grande parte da sociedade.

Na escola, toda atuação docente deve centrar-se em extirpar práticas petrificadas de desumanização/opressão e atitudes de intolerância e desprezo. O aviltamento aos valores alheios compromete a emancipação do discente em processo de formação. Freire (1996) defende que as relações sociais sejam constituídas na abertura ao outro. Nessa perspectiva, o diálogo é basilar em qualquer postura contra a desumanização. O professor empenhado propiciará espaços de respeito mútuo entre os pares e a boa convivência com a diversidade. A valorização dos saberes dos educandos, acima de tudo os provindos das camadas populares, estimula a capacidade de criação dos mesmos e inibe prejuízos ao aprendizado. É indispensável uma reflexão sobre a prática docente, pois ensinar é substancialmente formar o aluno em suas múltiplas alternativas, essencialmente quando se trata das relações discursivas imersas nessa formação.

Buber (1974) aponta que, as relações humanas são transpassadas pelo diálogo, por intermédio da palavra, o “Eu” se constitui por meio do “Tu”, em uma relação bilateral. Esse processo dialógico acontece quando se coloca no lugar do outro e compreende o ponto de vista dele. O ser humano se constitui como tal mediante o diferente. O “Eu” não é “Eu” e o “Tu” não é “Tu”, visto que neste processo de compreensão, ambos compartilham informações e se abrem a novas percepções. A mística humana consiste em sempre estar aberto para novos aprendizados. Em razão disso, quando ambos se abrem ao outro, ampliam suas visões de mundo, uma vez que se entende a visão da outra pessoa. O indivíduo com uma postura, centrada no próprio “eu”, é uma pessoa desatualizada, já que tanto o “Eu” quanto o “Tu” são atuais quando estão aptos à interação, ao diálogo. Em cada relação por meio do diálogo leva-se um pouco do outro. Desta forma, é importante o resgate à relação, momentos para verdadeiramente encontrar-se e envolver-se, dialogar para transformar o pensamento (BUBER, 1974).

[...] entre as três esferas uma se destaca: é vida com os homens. Aqui a linguagem se completa como sequência no discurso e na réplica. Somente aqui, a palavra explicitada na linguagem encontra sua resposta. Somente aqui, a palavra-princípio é dada e recebida da mesma forma, a palavra da invocação e a palavra da resposta vivem numa mesma língua, o EU e o TU não estão simplesmente na relação, mas também na firme integridade. Aqui, e somente aqui, há realmente o contemplar e o ser-contemplado, o reconhecer e o ser-reconhecido, o amar e o ser-amado (BUBER, 1974, p. 118-119).

A definição de comunicação proposta por Lima (2011, p. 140), vem realçar o processo interativo da comunicação como meio para estabelecer relações e se situar como participante do diálogo:

[...] uma relação social, ou seja, um processo de interação entre Sujeitos em diálogo. A comunicação é encarada como a “tradução do princípio dialógico, ao nível do ato de conhecer, para o plano social. Uma vez que o verdadeiro conhecimento sempre resulta de relações de transformação entre o homem e o mundo, isso implica tanto reflexão como ação. Assim, a comunicação é a práxis da epistemologia dialética de Freire. Essa práxis [sic] compreende uma

dimensão política específica fundada na igualdade básica entre os seres humanos e num compromisso radical com a justiça social. Por conseguinte, como não pode haver conhecimento sem comunicação entre sujeitos, esta não ocorre a menos que os sujeitos sejam igualmente livres. Eles podem eventualmente compartilhar os mesmos símbolos, mas a comunicação não é possível até que cada participante do diálogo se reconheça como sujeito e reconheça o outro como sujeito, isto é, como alguém capaz de participar nas decisões que afetam a si próprio e ao outro numa relação social de igualdade. Quando o objeto do conhecimento se torna o termo exclusivo do pensamento – e não o seu mediador – inexistente tanto diálogo quanto comunicação. Pode ocorrer transmissão, conquista, invasão ou manipulação, mas não comunicação.

Os ideais de Buber (1974) e Freire (1996) convergem para um mesmo ponto, quando defendem a abertura ao Outro e a valorização do ser humano enquanto indivíduo detentor de uma cultura e de múltiplos saberes. Diante dessa conjuntura, é imprescindível que o professor leve em consideração as idiossincrasias da sala de aula, considerando que cada sujeito é proveniente de um contexto histórico, linguístico e social peculiares.

Sistemas escolares, na sua configuração histórica, podem ser vistos como maneiras de reduzir, e muitas vezes de eliminar, essa diversidade e riqueza, para assimilar uma única interpretação do mundo. Essa interpretação é, de modo geral, de um grupo ou dos grupos mais poderosos na sociedade em questão. O problema é que isso aprisiona os outros em uma maneira distorcida de ser; é uma forma de opressão (BANNELL et al. 2016, p. 42).

Em um país marcado pela desigualdade socioeconômica, em que muitos não possuem os subsídios mínimos para o próprio sustento, nem tão pouco uma educação de qualidade, presumir-se-á que a língua não seja concebida da mesma maneira nas diversas realidades territoriais brasileiras. Um indivíduo à margem não participa de todos os contextos da sociedade, embora a língua seja um atributo que independe de classe social ou variante.

Nesse sentido, o respeito a cada pessoa é essencial para ambientes em que

o foco seja o aprendizado. O diálogo e a disseminação de ações cooperativas no ambiente escolar são indispensáveis para a evolução dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996).

Como nos revela Freire, o desrespeito à curiosidade do aluno ao “[...] seu gosto estético, à sua inquietude, à sua linguagem, mais precisamente, à sua sintaxe e à sua prosódia” (1996, p. 66), só autenticam ainda mais o fosso entre os discentes e uma construção autônoma, crítica e ativa dos saberes. O espaço do diálogo, de forma inversa, permite a superação de uma curiosidade ingênua (desarmada e associada ao senso comum, e que será criticizada) para a aquisição de uma curiosidade epistemológica, mais potente e sólida (FREIRE, 1996). Em outras palavras, o respeito às relações discursivas favorece o protagonismo estudantil e a pluralidade, atributos tão pleiteados pelas plataformas legais da educação (BRASIL, 2017).

Considerações finais

A temática aqui apresentada é digna de atenção considerando a diversidade linguística e cultural dos contextos educacionais.

As relações discursivas carregam em seu escopo o preconceito linguístico. Nesse sentido, a escola enquanto espaço plural, constitui-se um ambiente propício à minorização das desigualdades nas relações interpessoais. A escola deve ser um espaço que extrapole a apropriação de saberes para tornar-se uma atmosfera que valorize a diversidade de seus atores.

A história da colonização brasileira e sua influência sobre a variedade linguística traduzem a riqueza dos discursos e vozes que a escola carrega. Nesse sentido, a linguagem não somente permite a comunicação e interação entre os indivíduos, mas passa a ser instrumento de aquisição de cultura e desenvolvimento humano quando a consciência de quem discursa com o outro não é violentada.

Referências

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto. 15. ed. 2006.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 52. ed. 2009.
- BAKHTIN, M. M. Autor y personaje en la actividad estetica [1985a]. In.: _____. **Estética de la creación verbal**. Tradução do russo por Tatiana Bubnova. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985. p. 13-19.
- BAKHTIN, M.M./ V. N. Voloshinov. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- BANNELL, Ralph Ings. et al. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 de fevereiro 2019.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1974. 170 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. Prefácio de Ana Maria Freire. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011. 190 p.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebel-
dia (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

- PINO, A. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- POSSENTI, Sírio. Língua na mídia. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. [Linguagem; 35]
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).
- REIS, Rita de Cássia B. C. Mérida dos. **Manuel Bandeira em prosa e verso: marcas de oralidade e características do português do Brasil**. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2012.
- SANTOS, C. R. **Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A Sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Língua Portuguesa em Foco).
- TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção Percursos).
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LITERATURA CLÁSSICA E LITERATURA DE QUADRINHOS: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?!

*Adebio de Jesus Ribeiro Lisboa e
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

Introdução

A literatura clássica assim o é expressa porque possui o brilho especial do tempo e também um sentimento especial pairando sobre si, entorno da obra que assim é considerada pela crítica ou pelos leitores, chegando a ser chamada de obra canônica¹. Mas, o que define uma determinada literatura como um clássico não é somente a opinião especialistas e, de igual forma, a opinião dos leitores contribui para que esta denominação seja estendida a obras que, sem este poder de decisão pública informal, passaria ao largo da existência, sendo posta à margem do cânone literário.

De igual forma, tem-se as expressões da literatura que pode ser em prosa ou versos, como o são as poesias, as peças de teatro, as epopeias, os épicos que, em sua forma original não trazem em sua composição a questão da semiótica expressa em figuras e imagens, deixando este potencial para o leitor, embora esteja muito bem descrito nas argumentações do autor.

Desde a publicação de *Gilgamesh* (por volta de 2.100 a.C.), considerado o primeiro livro da humanidade que toda uma construção técnica tem sido pensada sobre como proporcionar ao pensamento a maior condição de liberdade até que se aproxime de um público menos preparado e mais ávido por leituras

¹ “O hábito de criar listas de obras e de autores (con)sagrados, ou clássicos, é algo que data desde muito tempo. Tal procedimento já era praticado na Antiguidade greco-romana: os filólogos alexandrinos foram os primeiros a elaborar listas de obras literárias dos séculos anteriores para facilitar o seu estudo. Os escritores que compunham essas listas eram chamados de ‘os aceitos’. No século I, estabeleceu-se uma lista dos escritores ‘modelares’ e, no século II, denominaram-nos de ‘clássicos’” (BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 25).

de alto nível, no entanto, desta vez, fazendo uso prático da semiótica como forma de propiciar o contato do leitor, diretamente com o ambiente visual descrito na obra. É aí, neste ponto, que a literatura de quadrinhos tem ganhado espaço, quando consegue unir as duas vertentes de expressão linguística, a destacar, o pensamento clássico e o visual semiótico.

A literatura é uma condição especial de arte que se exprime na vertente de licença poética, onde o autor cria e recria espaços de discussão que fogem aos parâmetros do que se preconiza como normais, ou seja, ao artista literato é dado a liberdade de expor a sua imaginação, fundamentada na realidade de seu tempo ou contando algum fato ocorrido com um olhar romântico, potencializado pela figura de um herói que encanta por sua coragem superior, desapego total à vida e honra ilibada.

A literatura de quadrinhos é uma criação do Século XX, portanto, não tão jovem assim, quando pensada em termos de tempo, sendo tratada com certo desdém como uma afronta ao ambiente canônico quando se pensa nas epopéias que já ultrapassam milênios de existência, mas o que se ressalta, neste trabalho é o aspecto da transposição didática que ela tem conseguido proporcionar, especialmente a partir do momento em que agrega o encanto dos clássicos às cores e à estética da semiótica, representando os personagens em figuras acessíveis ao visual do leitor, o que faz a leitura tornar-se, de certa forma, mais rápida e mais vinculada ao público juvenil.

Esta condição especial não pode ser entendida e nem interpretada como uma redução da literatura clássica a um estágio de inferiorização da arte, porque se trata de apropriações distintas da didática, buscando atingir novos públicos, visando a uma construção sintética de pensamento estético, em que se pavimenta um caminho, por meio do qual se pretende o ensino da arte literária canônica.

Neste processo, o que se preconiza é discutir uma possibilidade de diálogo entre estas duas expressões literárias contemporâneas e qual a dimensão que pode ser explorada, a fim de que se alcance o máximo de aprendizagem dos conteúdos propostos na formação educacional-escolar.

A propositura é responder a esta questão epistemológica elencada no título: a literatura clássica e a literatura de quadrinhos podem acontecer como uma aproximação possível? E, que elementos mostram-se necessários para que esta

aproximação seja posta em ação e se mostre viável didaticamente?

A tentativa de resposta, através da qual não se pretende esgotar o assunto é uma forma de pensar mecanismos de transposição didática, onde os professores de Literatura vernácula clássica ou literatura estrangeira possam construir seus aspectos de produção e de organização do pensamento, cada vez mais ampliado, dado que não somente textos clássicos da literatura em prosa tem sido quadrinizado, como clássicos dos quadrinhos, como Homem-Aranha, Homem-de-Ferro, Superman, X-Men tem sido transpostos para a forma de escrita em prosa, com excelentes adaptações.

Literatura clássica e literatura de quadrinhos

A literatura clássica não nasce com este epíteto, sendo geralmente mais uma obra que é posta a disposição de todos, na expectativa de que possa agradar ao público a que se destina, existindo, subjetivamente no artista [*no caso, o escritor*], o desejo que esta atravessasse o tempo e sobreviva a ele, sem que ele mesmo possa determinar qualquer tipo de influência direta neste sentido. Isto já demonstra que está-se a fazer referência a um tipo de obra que pretende ser extensa no tempo e no espaço.

Diferente dela é a Literatura de Quadrinhos que, desde sua gênese, ainda no formato de *fanzines*², no início do Século XX, tinha por intenção ser uma leitura rápida, sem um enredo extenso e complicado, reunindo poucos elementos psicológicos que desafiassem a imaginação do leitor, até mesmo porque vinha retratado por uma semiótica qualitativa, um conjunto de imagens que proporcionava a ideia sobre os elementos retratados na obra, já pronta e acabada.

Não importando a que tipo de literatura que se esteja a referir, o seu objetivo é sempre o mesmo, proporcionar o entretenimento, por meio da exalta-

² “A palavra *fanzine* nasceu da redução fônica da expressão *fanatic magazine*. Ela provém da combinação do final do vocábulo ‘*magazine*’, que tem o sentido de ‘*revista*’, com o início de ‘*fanatic*’. Trata-se de um veículo editado por um fã, seja de *graphic novels*, obras de ficção científica, ou de poemas, músicas, filmes, vídeo-games, entre outras temáticas incorporadas por estas publicações” (SANTANA, Ana Lúcia. *Fanzine*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine/>. Acesso em 19/08/2020).

ção da imaginação, da imagética, levando o leitor a um desprendimento de seu mundo real para um espaço paralelo, onde se tem toda a permissão, auferida pelo artista-poeta, a que se divague no âmbito do estar além de si, através de uma forma complexa de linguagem que traduz e reproduz a existência a partir de uma leveza espiritual que nenhuma outra forma de expressão humana consegue demonstrar em sua essência.

É neste sentido que Eagleton (2006, p. 19) vai apresentar seu argumento de que “a literatura é uma forma ‘especial’ de linguagem, em contraste com a linguagem ‘comum’, que usamos habitualmente”.

Pode-se compreender que a licença poética permite a que cada autor explore e represente o mundo em torno de seus personagens com maior ou menor desenvoltura, explorando conceitos, pré-conceitos, situações inusitadas, revelando todo um potencial criativo que outra forma não poderia estar à disposição dos leitores. Seguindo esta mesma liberdade criativa, o autor de literatura de quadrinhos vai utilizar uma linguagem que é mais próxima do cotidiano, como as onomatopeias, por exemplo, para representar as lutas, as pancadas, porque, além de demonstrar a ação, tem a intenção de infantilizá-la, uma vez que o público-alvo é diverso daquele que se pretende que consuma um clássico. Nisto, tem-se que buscar a máxima compreensão acerca da psicologia do objeto (SOUZA, 2020), porque a dimensão da adaptação não pode ser realizada ao bel prazer do artista que a encampa, sabedor de que resistências de ambas as partes irão surgir, especialmente daqueles que não admitem ou não veem com admiração estas propostas sendo levadas a êxito.

Há de esclarecer, como apresenta Hutcheon (2013) que, adaptações representam movimentos transculturais que implicam, por natureza de sua criação, significados novos e diferentes, que repetem, sem replicar, ou seja, repetem mudando. Com isto, tem-se que “[...] a adaptação é uma forma de intertextualidade, nós experienciamos a adaptação (enquanto adaptação) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação” (HUTCHEON, 2013, p. 30).

Diferentemente de um palimpsesto, ambas as obras persistem no tempo e no espaço, cada qual sendo lida e apreciada. A afirmação da pesquisadora é muito forte e não se vincula ao que se está dado como realidade no processo de quadri-

nização, porque esta ação não apaga ou obscurece a obra original. A intenção é que sirva de suporte metodológico e didático para ampliar o acesso à leitura dos clássicos e muito mais profundo, o professor deve ter conhecimento do texto em seu formato original e de igual forma, orientar seus estudantes de literatura para que leiam-nos, também.

Uma coisa é uma leitura de deleite, outra coisa é uma leitura com perfil técnico, didático-pedagógico em que se tenha como suporte a formação do pensamento literário para uma crítica epistemológica das obras, agregando os conceitos de tempo, espaço, sociedade, biopoder, mídias disponíveis, temas estes abordados por Lisboa (2019).

A adaptação enfrentou resistências de grandes gênios da história, sendo a primeira delas registrada na obra de Platão (428/427-348/347 a.C.), em que Sócrates (469-399 a.C.) interroga a seu interlocutor se, por acaso, os deuses não se revoltariam contra os gregos por estarem transcrevendo suas leis? Ou seja, adaptando-as da expressão oral para a forma escrita. E o próprio filósofo não deixou nada escrito de seu punho, tão fiel que manteve-se à tradição oral de seus mestres, porque seu tempo já havia se rendido à nova forma de expressar e de registrar o pensamento a ser legado às gerações futuras.

Com a Literatura Clássica e a Literatura de quadrinhos não se procede o mesmo embate, porque as leis de direitos autorais não de proteger as formas primitivas dos trabalhos, mas, haverão de conviver em harmonia, de forma tão equânime que o mesmo leitor que aprecie os quadrinhos de uma determinada obra haverá de ler a obra em forma de prosa e vice-versa, apontando pontos fortes e fracos em cada respectivo formato de adaptação literária.

A fim de ampliar e esclarecer a discussão, Hutcheon (2013, p. 10) argumenta que “[...] a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias” e a cada vez que são recontadas, novos elementos são interpostos a elas. Na época atual, este elemento inovador é a forma de adaptação para apresentação ao público e representação através de novos símbolos linguísticos que, por sua vez enriquecem a expressão cultural da obra, jamais a diminuído em forma e estilo.

Literatura clássica, literatura de quadrinhos e transposição didática

Pensar a Literatura Clássica e a Literatura de Quadrinhos de forma a que se possa elaborar adaptações e proporcionar diálogos entre ambas, focando o estudante, necessita-se de um instrumento que possibilite alcançar tais conquistas da maneira mais equânime possível, tendo como objetivo a aprendizagem da categoria de literatura como elemento didático. Esta ferramenta eleita aqui é a transposição didática, que pode ser conceituada como

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino (CHEVALLARD, 1991, p. 12).

A partir desta exposição de Chevallard, tem-se que a Literatura Clássica, como objeto de deleite e de êxtase, vai sendo transformada em um preceito de aplicação técnica pedagógica, ampliando o arcabouço de ensino e de aprendizagem no campo da literatura, criando um novo aspecto conceitual sobre o tema.

A transposição didática tem como objetivo transformar o conhecimento científico em conhecimento passível de ser ensinado e de ser compreendido, definir o tratamento a ser dado a este conteúdo e tomar as decisões didáticas e metodológicas que vão orientar as atividades daquele que ensina e daqueles que estão dispostos a aprender, na finalidade de criar um ambiente de aprendizagem eficiente e eficaz (ARIAS JÚNIOR e HALAS, 2009).

Como o objetivo é transpor a Literatura Clássica para o universo dos quadrinhos e mesmo, transpondo a literatura de quadrinhos para a literatura de prosa que pode, em algum momento ser interpretada como um clássico, porque esta é uma confusão ainda não solucionada acerca do que seja um clássico e como ele é definido no tempo e no espaço. Faça-se esclarecer que, ao longo da história da literatura ocidental, sabe-se de dois textos que, tão logo

apresentados ao público foram aclamados como clássicos, sendo o primeiro a peça trágica *Édipo Rei*, de Sófocles (496-406 a.C.), apresentada pela primeira vez e grande campeã, no ano de 427a.C., pela profundidade com que mostra a existência humana e os brutos dilemas entre os desejos latentes e os desejos manifestos, bem como a tentativa vã de fuga do homem de seu destino. O segundo livro foi *...E o vento levou*, de Margaret Mitchel (1900-1949) que vendeu a cifra de quinhentas mil cópias somente na primeira semana de lançamento. Quadrinizar clássicos como ambos os citados em nada apaga sua história, ofende ou as ferem de morte. Da mesma forma que quando se quadriniza obras de Monteiro Lobato (1882-1948), de Machado de Assis (1839-1908) ou de um Castro Alves (1847-1871), não se pratica qualquer tipo de injúria contra as suas obras, porque elas já estão consolidadas no imaginário popular e em diversos tratados que apenas reiteram sua condição singular, no tempo e no espaço. Em suporte a esta condição Pina (2014) ressalta que as adaptações não são invenções contemporâneas. Desde épocas muito remotas na história, já se tem registros de traduções de obras de uma língua para outra, o que não deixa de ser uma adaptação, porque ao traduzir, tem-se que adaptar termos linguísticos e culturais, a fim de que a ideia transmitida faça-se compreendida; de igual forma, as resistências persistem, isto expresso na clássica expressão latina *traduttore, traditore* (*literalmente, tradutor, traidor*).

Demerval Saviani argumenta que “o ‘clássico’ não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13). [*Os grifos encontram-se no original*].

Tomando esta linha de pensamento, tudo o que já foi conquistado em termos de abrangência e de espirituosidade, expressas na obra vai continuar a existir e persistir nela, uma vez adaptada ao novo formato literário, cabendo aí toda a perícia do ilustrador para que mantenha, fidedignamente, o caráter de profundidade expressiva dos participantes da trama literária. Assim, pode-se inferir de que “a passagem do saber científico para o saber didático significa selecionar e inter-relacionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibilidades cognitivas dos aprendizes e exemplificando de acordo com a sua realidade circundante” (ARIAS JÚNIOR e HALAS, 2009, p. 05).

O objetivo proposto é alcançar um diálogo potencial entre a Literatura Clássica e a Literatura de Quadrinhos, de forma que elas apresentem ao estudante/leitor oportunidades de conhecer cada parte do discurso e das suas construções intelectuais e epistemológicas, permitindo o entendimento que este deseje extrair de cada obra, em particular. Neste sentido, a transposição didática é uma ferramenta didático-pedagógica que pode ser aplicada, com ampla eficiência, quando da quadrinização de obras literárias clássicas quanto da transcrição para o formato de prosa de obras, originalmente, escritas em formato de poesia ou em formato de quadrinhos.

Esta ação se torna possível quando se toma a fala de Cunha (2002, p. 17), de que “a mais importante e a única ‘atividade’ insubstituível no trabalho com a literatura é a própria leitura da obra literária”, ou seja, se, através do trabalho de produção e de adaptação dos textos clássicos para o formato de quadrinhos for possível manter viva a ânsia do leitor pelo deleite da leitura, fica sustentado a existência de avanços consideráveis neste sentido.

Pina (2014) vai discutir que existem pontos a serem considerados quando se trata de pensar a relação entre a Literatura Clássica e a Literatura de Quadrinhos, sendo “um primeiro ponto a ser discutido é a definição dessas adaptações como mídia e/ou linguagem distintas daquelas que caracterizam o texto literário. Outra questão relevante refere-se a uma possível subalternidade do quadrinístico ante o literário” (PINA, 2014, p. 150).

Esta é uma questão emblemática a ser posta em discussão aberta, porque como já ressaltado, ao longo deste trabalho, que a Literatura de Quadrinhos não é inferior à Literatura tradicional, canônica, clássica. Ela é mais jovem, com uma história menos conhecida e desprovida de um contexto acadêmico que lhe confira o suporte que tanto faz jus para que possa alcançar o respeito merecido por sua missão de valor social, tanto epistemológica, quanto cognitiva, intelectual e gnosiológica.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Silva (2001) vai argumentar que,

A narrativa nos quadrinhos oferece uma pista importante para se entender os efeitos diversos que o autor objetiva em sua história. Através da escolha de um certo tipo de narrativa o autor pode vincular seu produto a várias possibilidades de convenções de leituras e ex-

periências cotidianas dos leitores. Quando produz uma história em quadrinhos o autor tem muitas possibilidades relacionadas ao uso de cores, tipos de letras, convenções tais como balões, tamanho dos painéis e posição dos eventos dentro deles. A adoção de qualquer desses elementos tem repercussão em como a narrativa se desenvolve e em como se espera que o leitor interprete a história (SILVA, 2001, p. 6).

O autor expressa, com muita clareza que, o formato oferecido de literatura não pode ser um condicionante para determinar se o leitor lerá ou não a obra. A obra, em si, deve ser potencialmente poderosa ao ponto de fornecer impacto sobre os indivíduos de tal dimensão que estes anseiem por conhecê-la em profundidade.

Conclusão

A aproximação entre a Literatura Clássica e a Literatura de Quadrinhos é um assunto que não se esgota a partir de um trabalho, onde deve-se compreender que o objetivo é extrair dos instrumentos de produção literária que se mostram possíveis e acessíveis aos escritores e roteiristas deste momento histórico a sua máxima aplicabilidade social.

A Literatura Clássica assim o é determinada por seus aspectos estéticos que foram e se fizeram reconhecidos por aqueles que leram a obra e mesmo aqueles que vieram a apreciá-la após este epíteto, se mostraram encantados pelo estilo com que o autor utilizou para expressar as crises existenciais de seu tempo, transformando-as em denúncias ou em objetos pacíficos de análise, interpretação e síntese, mesmo na extensão histórica da existência. Por outro lado, a Literatura de Quadrinhos é esta produção que explora, através da interdisciplinaridade, um conjunto de cores, artes dramática, semiótica, todo um perfil de literatura que se mostra inovadora e com amplo potencial para retratar os grandes clássicos dos maiores autores que a humanidade já teve o orgulho de chamar de seu, sem que isto, os menospreze ou os desclassifique como sendo portadores da grandeza que eles e suas construções poético-literárias ostentam e sustentam.

Neste sentido, ambas as vertentes literárias, podem coexistir e dividir o mesmo espaço estrutural de leitores, porque sempre restará ao juízo de valor destes, o julgamento sobre a qualidade técnica, estética e literária de obras clássicas quadrinizadas e obras literárias, originalmente publicadas em formato de quadrinhos que serão reestruturadas e postas à disposição do público no formato de prosa.

Conclui-se, assim que, a aproximação estética entre ambas as modalidades literárias é extremamente possível, necessária e que esta proposta aproxime, também, os estudiosos dos campos semânticos da Linguística, da Semiótica, das letras vernáculas e da Filologia.

Referências

- ARIAS JÚNIOR, A.; HALAS, G. **Transposição didática**. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes da. **Mergulhando na leitura literária: propostas de experiências para o ensino fundamental – v.1**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. 2v. (Lições de Minas, v.14)
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. 2. Ed. Florianópolis: Ed.UFSC, 2013.
- LISBOA, Adebio de Jesus Ribeiro. **A linguagem dos quadrinhos no Ensino Médio: um caminho para estudar literatura brasileira**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). 102 f.: il. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.
- PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura e quadrinhos em diálogo: Adaptação e leitura hoje. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.18, n.2, p. 149-164, jul./dez. 2014
- SANTANA, Ana Lúcia. **Fanzine**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine/>. Acesso em 19/08/2020.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SÓFOCLES. **Édipo Rei**. São Paulo: Martin Claret, 2006. [Versão escrita, originalmente, sob o título de Oedipous Tyrannus [em grego Οἰδίπους Τύραννος] e representada no teatro, pela primeira vez, em 427 a.C.).
- SOUZA, Sérgio Rodrigues de. **La psicología del objeto: Ensayo acerca de principios de investigación científica**. São Paulo: PerSe, 2020

OFICINA DE VISUALIZAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DE IMAGEM POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ABORDAGEM TRIANGULAR

*Jeane Aguiar Costa Dall’Orto e
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

Introdução

A oficina de visualização tem por objetivo demonstrar de forma ativa uma prática pedagógica, que contribui para construção do leitor de imagem, desta feita a abordagem se dá por meio da articulação entre teoria e prática. Para aplicação da oficina foi realizada uma nova abordagem ao qual a autora realizou a junção de da abordagem triangular de Ana Mai Barboza e as estratégias de leitura de Souza criando uma abordagem. A oficina foi aplicada na turma do 3º ano de ensino fundamental da escola da Rede Municipal de Dom José Mauro.

A intenção da criação deste novo método de aplicação foi possibilitar um melhor alcance dos resultados buscando uma forma de construção de conhecimento que abarque teoria e prática. Neste sentido, Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), conceitua que “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Oportunizadas em vivências a metodologia oficina diferencia a maneira tradicional de trabalho levando o aluno a produzir construir seus conhecimentos de forma ativa.

Pilares para formação de leitores competentes

Imagens são importantes recursos para expressão humana, ao desbravar o universo visual a criança tem a possibilidade de ampliar seu universo

leitor bem como seus conhecimentos culturais, para tal abordagem, Santaella (2012), defende veemente que as imagens também podem e devem ser lidas, desta forma passaremos a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens.

Refletindo sobre este exposto, Barbosa (2010, p.102) explica que, o uso da imagem em sala de aula tem sido constituído um desafio ao professor em geral e ao de Arte em particular. Neste exposto as estratégias de leitura contribuem para formação dos leitores críticos e reflexivos, como uma ferramenta de trabalho que estimula o estudante através de seu prévio conhecimento e o conhecimento do texto apresentando a ele formando a construção e interpretação (SOLÉ, 1998). Entendendo as estratégias de leitura como um enlace eficiente para visualização Souza (2010, p. 85), destaca que, “visualizar é, sobretudo inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias a serem abordadas tão profundamente”.

A oficina de visualização visa promover o enlace do leitor com a obra literária, ensiná-los a construir as suas próprias imagens mentais, produzidas concomitantemente se opera o ato de leitura. Harvey e Goudvis, apud Menin, Girotto, Arena e Souza (2010) afirmam que:

Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias, serem abordadas tão, proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto lêem, fazendo que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. [...] Para auxiliar os alunos a praticar o processo de visualização – o que faz com que entendam melhor o texto, o professor pode produzir com eles, como parte de seu trabalho pedagógico na oficina de leitura sobre visualização, o quadro âncora para visualização (HARVEY e GOUDVIS, apud MENIN, GIROTTTO, ARENA e SOUZA, 2010, p. 85).

Quando leitores proficientes visualizam, de acordo com Menin, Girotto, Arena e Souza (2010):

Transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos. Fazem conexões entre as idéias do texto e do mundo com suas próprias experiências. Transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito. Melhoram a capacidade de compreensão do que lêem. Apreciam a leitura. Lembram-se do que foi lido (HARVEY e GOUDVIS, apud MENIN, GIROTTI, ARENA e SOUZA, 2010, p. 87).

A oficina de visualização, contou com o quadro âncora que proporciona ao professor planejar diversas possibilidades onde os alunos visualizem e criem imagens mentais. Na oficina de visualização o aluno descreve o que visualiza a fim de – fazer previsões e inferências, esclarecer algum aspecto do texto e/ou simplesmente para rememorar. Os alunos devem ser estimulados a narrarem o que estão visualizando e as sensações correlacionadas.

Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada com a abordagem qualitativa, ao qual foi possível a interação dos participantes que segundo Gil, (2002, p. 55): “A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Para a aplicação da oficina, foi criada pela pesquisadora uma nova abordagem, por meio da junção de duas metodologias sendo elas: a abordagem triangular de Ana Mai Barbosa e as estratégias de leitura adaptadas por Souza, onde ambas agirão de forma conjuntiva a fim de se complementarem na aplicação da oficina.

A literatura infantil denominada “Uma casinha lá no alto”, do autor e ilustrador Ilvan Filho, onde ministrou uma palestra sobre ilustração. A oficina de ilustração foi realizada através de atividades práticas por meio de exercícios onde estes foram distribuídos em seis encontros com aulas de 50 minutos cada.

A criação desta nova estrutura modular, visa proporcionar aos educandos uma dinamização do processo de aprendizagem.

ABORDAGEM TRIANGULAR / ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
Abordagem triangular: eixo contextualização ↓ Estratégia de leitura: conexões, visualização e inferência	Abordagem triangular: eixo leitura da obra ↓ Estratégia de leitura: conexões, visualização e inferência	Abordagem triangular: eixo produção ↓ Estratégia de leitura: visualização, síntese e sumarização

Primeiro dia da oficina

- Aula introdutória (5 a 10 minutos); descrição da oficina; explanação das estratégias de leitura e abordagem triangular; apresentação dos materiais a serem utilizados durante a programação do projeto;
- Prática guiada (35 a 50 minutos);
- Roda de conversa, sobre imagem, ilustração, literatura, visualização, leitura de imagens e patrimônio. Entrega do texto literário “Uma casinha la no alto”, de Ilvan Filho e leitura e leitura do texto;
- Metodologia trabalhada: contextualização; conexões, visualização e inferência.

Fotografia 1: Leitura do texto do livro



Fonte: Material da Autora, 2019.

Segundo dia da oficina

- Aula introdutória (5 a 10 minutos). Explícitei para turma sobre o roteiro de atividades que serão realizadas durante a oficina;
- Prática guiada (35 a 50 minutos);
- Aplicação da atividade conexão;
- Metodologia trabalhada: contextualização; conexões, visualização e inferência.

Fotografia 2: Professora preenche quadro âncora de visualização



Fotografia 3: Atividade de Visualização



Fonte: Material da Autora, 2019.

Terceiro dia da oficina

- Aula introdutória (5 a 10 minutos). Explícitei para turma, sobre o roteiro de atividades que serão realizadas durante a oficina;
- Prática guiada (35 a 50 minutos);
- Metodologia trabalhada: leitura da obra; contextualização; conexões, visualização.

Fotografia 4: Alunos realizando leitura do Livro



Fonte: Material da Autora, 2019.

Para aplicação da estratégia de leitura conexões, adaptei uma atividade individualizada a qual os alunos apresentaram suas experiências próprias.

Fotografia 5: Atividade Conexões

Atividade Conexões	
Aluno:	<u>Luiza Amaral Chaves</u>
Turma:	<u>3^ªB</u>
Título do Livro:	<u>"Uma casinha lá no auto"</u>
Nome do autor:	<u>Thiara Filho</u>
Conexão texto – leitor	
1) Após a leitura do livro "uma casinha lá no auto", lembrei-me de que um dia... <u>Eu estava lá em Minas-gerais e lá tem</u> <u>muitos mercados e um eu fui no mercado</u> <u>com minha tia e tirei leite e morango</u> <u>até o mercado.</u>	
Conexão texto - texto	
2) Quando li "uma casinha lá no auto", lembrei-me que já tinha assistido a um desenho, visualizado uma imagem na tv ou em um quadro pintado. <u>Eu vi um quadro lá no museu e</u> <u>era muito legal o quadro.</u>	
Conexão texto - mundo	
3) Ao ler "uma casinha lá no auto", lembrei-me de algo ou um acontecimento ocorrido no Brasil ou no mundo. <u>me lembro lá na casa de minha</u> <u>avó a casa da minha avó ela fica</u> <u>lá no morro.</u>	

Fonte: Material da Autora, 2019.

Quarto dia da oficina

- Aula introdutória (5 a 10 minutos). Explicitarei para turma, sobre o roteiro de atividades que serão realizadas durante a oficina;
- Prática guiada (35 a 50 minutos);
- Metodologia trabalhada: leitura da obra, visualização, síntese e sumarização.

Fotografia 6: Páginas 04, 13 e 29 do Livro “Uma Casinha Lá no Alto”



Fonte: Material da Autora, 2019.

Fotografia 7: Atividade Leitura de Imagem

Atividade Leitura de imagem: visualização, inferência e sumarização

Aluno: Arthur Lima Sampaio Turma: 3ºB

Título do Livro: Uma casinha lá no alto

Nome do autor: Ilana Fiala

1- Observe a ilustração da página(04) e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você?
Alegria.

b) A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?
Objetos e elementos vivos.

c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?
Ponto, linha, cor, forma, espaço, etc.

2- Observe a ilustração da página(13) e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você?
Felicidade.

b) A imagem é composta por elementos vivos ou objetos?
Objetos e elementos vivos.

c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?
Forma, cor, linha, ponto, etc.

3- Observe a ilustração da página(29) e realize a leitura de imagem utilizando: visualização, inferência e sumarização.

a) Quais sentimentos essa imagem provoca em você?
Emocionada.

b) A imagem é composta por elementos vivos, móveis ou objetos?
Objetos e elementos vivos.

c) Quais elementos básicos da arte você consegue identificar?
Forma, cor, linha, ponto, etc.

Fonte: Material da Autora, 2019.

Quinto dia da oficina

- Aula introdutória (5 a 10 minutos);
- Momento muito aguardado pelos alunos que é conhecer um escritor e ilustrador e aprender algumas técnicas de desenho;
- Prática guiada (35 a 50 minutos). Técnicas de desenho.

Fotografia 8: Palestra com o ilustrador Ilvan Filho



Fonte: Material da Autora, 2019.

Sexto dia da oficina

- Aula introdutória (5 a 10 minutos);
- Prática guiada (25 a 30 minutos);
- Metodologia trabalhada: produção, visualização, síntese e sumarização.

Fotografia 9: Alunos realizando releitura de uma imagem do livro



Fonte: Material da Autora, 2019.

Fotografia 10: Atividade Releitura

Atividade Releitura	
Aluno:	<u>Mano</u>
Turma:	<u>3º B</u>
Título do Livro:	<u>Uma casinha lá no alto</u>
Nome do autor:	<u>Ilvian Silva</u>
1- Escolha uma ilustração do livro "Uma casinha lá no alto" e realize uma releitura da imagem que você mais gostou:	

Fonte: Material da Autora, 2019.

Resultados e discussões

Através das atividades propostas na oficina, foi possível verificar que a diversificação nas práticas de ensino se mostra muito necessárias para este sujeito constituído por saberes que já traz consigo, neste sentido a escola deve proporcionar um ambiente propício a novas descobertas.

A leitura de imagem se mostra presente na vida dos educandos através da leitura visual e dos vínculos sociais, culturais, proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. O professor tem a oportunidade de oportunizar a participação ativa e reflexiva. A estrutura modular proporcionou o desenvolvimento das atividades em que os alunos aprenderam novas práticas de ensino.

Conclusão

Partindo da reflexão sobre o uso da literatura infantil em sala de aula, e de como se dá o diálogo da criança com a narrativa não-verbal ao qual fosse possível despertar o interesse dos educandos por meio da arte. Verificou-se que as ilustrações influenciam a criticidade, através do contato visual por meio do estudo das estratégias de leitura para estimular uma leitura para além das palavras, a fim de proporcionar através de contato visual e de leitura de imagem a apropriação cultural e o respeito pelo patrimônio público.

A oficina realizada oportunizou na concepção artística do livro infantil “uma casinha lá no alto”, com o intuito de proporcionar uma leitura embasada das imagens na literatura infantil. A nova abordagem apresentada na oficina neste trabalho, proporcionou, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos e a elaboração de um guia didático, sobre formação de leitores de imagens.

Para tal feita, constatou-se que mediante os objetivos, bem como as para os alunos todo aprendizado que adquiriram foi algo novo, pois nunca tinham ouvido falar sobre leitura de imagem. É possível concluir que o presente trabalho, através da pesquisa-ação das estratégias de leitura e da abordagem triangular conseguiu alcançar seu objetivo principal que foi: por meio dos processos de visualização de imagens, inferências e conexões estimular uma leitura verbo-visual tornando possível a criação de uma nova abordagem metodológica.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam a leitura de imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOES, Lucia Pimentel; Alencar Jakson de. **Alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.
- RAMOS, Flávia B., PANOZZO, Neiva S. P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. Madrid, 2004. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. Acesso em: 10 de janeiro de 2019
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- _____. **O que é semiótica**. São Paulo Brasiliense, 1983.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena.
- _____. Renata Junqueira de e GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões (orgs.) **Literatura e Educação Infantil – livros imagens e práticas de leitura v.1**. Campinas, Mercado das Letras, 2016.
- SOUZA, Tania Conceição Clemente de; PEREIRA Rosane Conceição.org. **Discurso e ensino: reflexões sobre o verbal e o não verbal**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

O DISCURSO PRESENTE NAS CRÔNICAS DE LYA LUFT COMO AGENTE ATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR CRÍTICO

*Caroline Fardin Araujo e
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

1. Introdução

É válido ressaltar que o mundo vem enfrentando grandes inovações tecnológicas e sociais que cada vez mais estão se posicionando majoritariamente e implicando mudanças na forma educacional do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a leitura e a escrita são fatores que fazem parte da construção de um ensino além, ativo e formador de sujeitos críticos.

A leitura e a escrita podem permitir a criação de um espaço socioeducativo que se bem mediados à realidade escolar e sociocultural que cada instituição está inserida, auxiliará gradualmente no processo educacional.

Uma boa compreensão textual desenvolvida possibilita uma comunicação e interpretação de mundo de uma forma ampla e autônoma. Para atingir tal eficácia Lopez (2016) afirma que todo o processo acontece mediante a uma sequência de leitura e conseqüentemente escrita que permeia entre ler um determinado texto, entender o que foi lido, estabelecer relações críticas sobre o texto e guardar as informações na memória a fim de resgatá-las quando optar por tal ação. Dessa forma, ao escrever o sujeito conseguirá propor e executar tais tarefas com estratégias de escrita.

Ao questionar-se sobre a linguagem e sua importância na sociedade, viu-se a necessidade de estudar sobre a formação do discurso e as principais estratégias presentes nas crônicas de Lya Luft. Salienta-se ainda descrever como domínio da palavra dá condições de transpassar inúmeros objetivos e como essa junção na escrita pode contribuir para o desenvolvimento de um leitor e escritor crítico nas aulas de língua portuguesa.

A formação do discurso acontece por meio de estratégias, que junto a uma boa argumentação, se origina numa organização sequencial que tende a aproximar o leitor do texto. Para a excelência desse trabalho persuasivo, é necessário pensar no interlocutor, não o obrigar a seguir o que o autor pensa e nem o forçar a acreditar em alguma verdade, porém, por meio desses argumentos estratégicos, o interlocutor será conduzido ao entendimento buscado, seja ele, para entreter ou simplesmente mostrar algo.

Quando referir-se ao outro, deve-se pensar em sujeitos distintos que não se interessem e nem querem ler o que está produzido. Por isso, é fundamental pensar nele, colocar-se em seu lugar, olhar para as coisas com seus olhos, pois assim fica possível compreender as partes que precisam ser mudadas e alteradas, e ainda, entender que esse jogo linguístico depende do olhar do outro, a quem foca-se o objetivo quanto à arte na leitura e suas compreensões.

Todo o exposto acima possibilita conhecer inúmeras estratégias de fala, de leitura, de escrita e de interação. No mundo profissional, ganha prestígio quem melhor se comunicar e quem melhor expor seus pensamentos e ideias. No trabalho específico o foco será a formação do discurso nas crônicas de Lya Luft e como as estratégias de escrita e de leitura, são usadas e podem possibilitar avanços no desenvolvimento crítico e ativo do discente na sociedade.

Dessa forma, a crônica, que por ser um gênero de leitura fácil, curta e que propicia o encantamento e o enlaça, consegue fazer relações diretas com a sociedade e aproximar o discente de uma realidade que faz parte do seu dia a dia. Isso ajudará ao jovem perceber que uma leitura que transpasse o tempo contribui para uma escrita suave e bem desenvolvida. E nada melhor, do que incentivá-lo a ler, escrever e trabalhar com textos persuasivos que estarão prontos a serem descobertos.

O gênero crônica perpassa por caminhos e distinções que fazem deste, um gênero positivamente poético. A literatura aproxima pessoas, pois trará de diversas formas, assuntos da sociedade. E essas formas, são encantadoras, possui uma leitura fácil, porém proporcionará reflexões intensas.

Isto posto, as aulas de língua portuguesa atuais devem conseguir propor isso aos seus alunos, de forma dinâmica atual e inovadora. Pois dessa forma, o discente conseguirá criar um perfil crítico que está totalmente ligado ao que acontece no mundo atual. Este é um processo que acontecerá ao longo de seu estudo

e por meio de uma leitura e escrita intensificada, bem trabalhada, estimuladora, atual e criadora de oportunidades. Por isso, é por meio das estratégias de leitura e de escrita, e com a contemplação do gênero crônica que os docentes e mediadores poderão se subsidiar. Através desse exposto, serão levados a delinear uma narrativa com intencionalidade, e entremeando as estratégias do discurso como técnica para criar um enlace com o leitor.

Por esta razão, o presente trabalho tem por objetivo analisar os mecanismos usados no discurso presente nas crônicas de Lya Luft e como esse procedimento pode desenvolver a criticidade leitora e escritora dos discentes nas aulas de língua portuguesa. Além disso, é importante verificar como os mecanismos do discurso e as estratégias de leitura e de escrita presentes nas crônicas de Lya Luft podem contribuir para a construção e formação da autonomia leitora e escritora.

2. A importância da leitura na sala de aula

É salientável dizer que a leitura é um instrumento que permeabilizará o processo de ensino-aprendizagem, mas que ao mesmo tempo, um dos maiores desafios da atualidade é tornar o jovem um leitor ativo e crítico na sociedade. Esse quadro está em consonância com as grandes evoluções do mundo tanto no meio tecnológico, quanto no meio social.

Por anos, quem sabia ler era considerado o que tinha poder e dominação. A leitura possibilita uma maior socialização do mundo, sem criar hierarquias ou aspectos de dominância, mas sim a criação de uma autonomia perspicaz, inalterável e indestrutível. Para isso Souza (1992) contempla que,

Leitura é, basicamente, ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (SOUZA, 1992, p. 22)

As evoluções pelo qual a humanidade enfrentou, enfrenta e enfrentará são os divisores das questões supracitadas. A evolução pode equiparar ou distanciar quadros, que se não tiverem ou forem realizados estratégias para alterar o percurso, pode

não ser recuperado, ou até mesmo levar anos para o seu retorno. É o que aconteceu com o mundo, no princípio da vida, a comunicação transgrediu da arte rupestre e foi evoluindo até os primeiros livros. Por muito tempo a leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais eram a única forma de conhecer mundos distintos, realizar pesquisas, saber o que acontecia no mundo ou na sua localidade. Dessa forma, a leitura tornou-se indispensável à vida, seja ela aos jovens ou adultos. No entanto, com as evoluções naturais e o surgimento da internet um novo meio foi se instaurando ao meio social e elucidando diversas possibilidades de se ler e descobrir coisas.

É salientável dizer que a leitura seja uma prática constante. Por isso, para Grossi (2008),

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato apenas com idéias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] ‘é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido’, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles, abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. (GROSSI, 2008, p.3)

O exercício da leitura deve ser praticado e incentivado desde as séries iniciais, com a participação familiar bem como com a instituição escolar. Com o passar dos anos e das evoluções, a escola foi ganhando novas perspectivas em relação ao ensino e ao processo de leitura. Hoje, o professor tem que dividir a sua aula com o celular, *tablets* e computadores que auxiliam grandiosamente o dinamismo da aula, mas também pode distanciar a leitura “física” dos alunos.

Nos meios tecnológicos os discentes se depararam com diversas produções de conteúdo, lerão ao longo do dia inúmeras conversas e materiais, mas na perspicácia da leitura de livros, essa ação vem se perdendo ou simplesmente sendo deixada para a segunda opção.

A leitura e a escrita são os maiores desafios da atualidade no processo de ensino-aprendizagem, em contrapartida se trabalhados de maneira instigante despertam uma visão além da base criando inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Dessarte, Lopez (2016) ratifica que,

A leitura e a escrita estão entre as ferramentas mais importantes que os seres humanos podem dispor e que oportunizam mudanças qualitativas na história e no pensamento. Escrever, ler e compreender são processos que precisam ser ensinados e desenvolvidos ao longo da escolaridade. (LOPEZ, 2016, p. 9)

Difícilmente o livro será substituído, pois eles são aquele espaço acolhedor, seguro e familiar que tendem a abarcar os leitores de forma assídua, verdadeira e intensa. Por isso, a leitura deve ser trabalhada na sala de aula diariamente sem anular a presença do que o aluno traz consigo, uma tarefa um tanto peculiar, instintiva e necessária.

A leitura auxiliada ao processo de alfabetização, que se inicia nos anos iniciais e propõe continuidade até os anos finais, estabelece relações ativas e grandiosas com os discentes. Ampliar o vocabulário, conhecer novos mundos e tudo o que está abarcado a ele, desenvolver a escrita de forma prática e ampliar a imaginação de forma ativa é um dos benefícios que a leitura oferece ao seu destinatário. Para tanto, Cavalcanti (2002) afirma que,

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação, lá está ele reproduzindo se “estar-no-mundo” e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis. (CAVALCANTI, 2002, p. 13)

À vista disso, é importante que a leitura seja desenvolvida e trabalhada nas aulas a fim de criar ambientes propícios à criação e construção de um discente leitor. Mas diferente de trabalhá-la diariamente, ela não deve acontecer de forma obrigatória, uma vez que terá um efeito rebote, ou seja, o aluno perderá o interesse. A maioria das ações que possuem uma enorme carga de obrigatoriedade tende a entrar em um processo de negação e a prática da leitura não tem este objetivo.

Para Dutra (2011) trabalhar a leitura em sala de aula é uma das competências que mais devem ser inseridas no meio educacional. Devido a pesquisas recentes apontarem que a principal deficiência do discente brasileiro é a leitura que está em discordâncias os com objetivos traçados. Para a autora, a leitura desenvolvida de forma qualitativa ampliará gradualmente a visão de mundo do sujeito e oportunizará a ampliação do hábito que tende a formar um sujeito ativo, crítico e autônomo na sua transformação e no meio social em que vive. Em consonância a isto, Prado (1996) afirma que,

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p. 19-20)

Por meio disso, é relevante ressaltar que ao se ler diariamente sensações são despertadas, a leitura vai além de somente decodificar o que foi escrito, é preciso compreender e entender o que foi lido. É como se a leitura direcionasse o leitor a sua compreensão, sem filtros, sem obrigações. Dessa forma, é possível desenvolver um leitor ativo e que consequentemente estará frente a frente com as transformações em que será transformado ou fará transformações no meio em que vive.

Para Rangel e Rojo (2010),

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. (RANGEL & ROJO, 2010. p. 87)

A leitura faz parte da nossa vida desde que conhecemos o mundo e começamos a lê-lo, para isso, em completude Freire (1989) declara que a leitura não se inicia somente na palavra, mas também na leitura de mundo, das coisas que

perpassam a vida de cada sujeito que ambas tão interligadas e são necessárias para o desenvolvimento leitor. E complementa:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989, p.11)

À vista disso, para Carletti (2007) a base mais importante na formação do ser como cidadão ativo e crítico na sociedade é a leitura, pois dessa forma ela irá perpassar as interpretações sem criar paradigmas que não destacam a relevância da leitura na vida e todos. “A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever”. (BRASIL, 2006, p.37)

Em consonância, Martins (1984) afirma que,

As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e de suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. (MARTINS, 1984, p.12)

Para isso, a escola deve criar espaços e situações propícias a esse desenvolvimento do aluno. O professor deve aproximar a leitura do seu aluno sem que essa ação se torne obrigatória, a mediação é a base de um consolidação ativa e diferenciada. Com essa notoriedade ativa, o aluno terá autonomia em seu processo de formação leitora de qualidade.

A vista disso, os PCN trazem diretrizes que suplementam como o ensino da leitura e da escrita devem ser praticados:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo

da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

No âmbito desta abordagem, fica evidente que os recursos didáticos e procedimentos devem viabilizar e enriquecer a forma como se procede a uma atividade, seja ela individual ou coletiva, com intuito de facilitar à criança desenvolver seus próprios esquemas mentais na organização do processo de aprendizagem.

Sabe-se que os procedimentos estão relacionados ao domínio do uso de instrumentos de trabalho, que possibilitem a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Favorecem, portanto, a construção, por parte dos alunos, de instrumentos que os ajudarão a analisar os resultados de sua aprendizagem e os caminhos percorridos para efetivá-la. Como exemplo, tem-se a realização de pesquisas, produções textuais, resolução de problemas, elaboração de sínteses e outros. BRASIL, 1998, p.36)

Como já afirma os PCNs é direito do aluno ter acesso a leitura e já descrevem seus benefícios. Porém o que se percebe é que muitos sujeitos não recebem o incentivo de seus familiares e conseqüentemente não despertarão o interesse pela leitura, ou continuarão a ler. Por isso é importante que a escola seja o complemento para essa fragilidade que assenta a realidade. Solé (1998) afirma que

A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p. 51)

Fica compreendido que o papel da escola é mediar os processos de que intercambia o incentivo a leitura de modo a oferecer também professores capacitados para o desenvolvimento deste objetivo com práticas e estratégias pedagógicas para o exercício da leitura.

2.1. A formação de um aluno escritor

A escrita está diretamente ligada à leitura e ambas estão ligadas no ambiente escolar, sem leitura não há formação de um sujeito escritor. Bem como para que seja formado um discente escritor, é necessário que primeiro haja muito leitura. Com base nisso, linguagem e escrita estão diretamente relacionadas à instituição de ensino.

Por vezes, na escola a escrita é passada meramente como um instrumento de reunir palavras sobre temas pelos quais muitos discentes desconhecem ou não possuem bagagem estrutural para tal produção. Não se pode excluir que a potencialidade que o aluno tem com a escrita, uma vez que a linguagem faz parte do contexto pelo qual está inserido. Todavia, é relevante que o professor promova uma escrita apta aquele aluno, ou seja, dispor de temas que os alunos estejam prontos para produzirem. Ao inserir as particularidades socioculturais nos textos, haverá uma disposição prazerosa e que motivará a prática a leitura e por vezes o estudo gramatical.

A escrita é um dos principais meios de comunicação entre seres, por isso é importante incentivar o discente para tal exercício. Pois, por meio de sua ação, é possível transpor para o papel tudo o que almeja, o que sente, o que deveras deseja falar e explicitar e que vez ou outra tem uma intencionalidade a ser atingida ao outro. Por isso, Calkins (1989) declara que,

Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizaram nossa existência (...). A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos. (CALKINS, 1989, p. 15).

No ato da escrita, é possível colocar tudo o que se almeja no texto. Desde as minúcias do dia a dia até criações que encantam os leitores amantes de uma boa leitura. É na construção textual que se cria histórias e se descreve suposições sobre qualquer coisa que deseja. Por outro lado, quando se escreve parte-se de uma intencionalidade em dizer algo, e a forma pela qual o texto foi produzido e as palavras e sentenças que foram utilizadas sempre serão recheadas de inter-re-

lações com o mundo externo, ou seja, um texto nunca será totalmente inédito, sempre haverá relações com algo que já foi lido, vivido, ouvido. Sempre haverá relações com outras situações e sempre será subjetivo em sua objetividade. Com base nisso, Lopez (2016), afirma que,

Portanto, para escrever sobre algo não é suficiente saber o que vamos escrever, mas também para quem. Percebemos, pois que *saber a quem está direcionado o texto nos leva a selecionar o que dizer*, pois o conhecimento de uma adulto sobre o tema não seria o mesmo de uma criança. No entanto, e como vimos antes, também é importante saber *para que* queremos comunicar algo, já que a intencionalidade com que escrevemos nos conduz a selecionar o que de fato *dizemos e como fazemos*. Além disso, os conteúdos que introduzimos no texto também dependem do *conhecimento prévio que o escritor possui sobre o tema*. (LOPEZ, 2016, p.33)

Quem produz o texto tem sua forma de olhar o mundo, suas particularidades, sua forma de escrever, no entanto, toda a referência que traz em sua bagagem cultural, será as referências usadas em sua produção textual. Deixando de lado, a produção inédita. Por isso, é de extrema importância, estudo e análise do docente para estimular e incentivar os discentes despertarem o interesse pela escrita, bem como, auxiliar na construção da bagagem cultural que posteriormente pode ser disposto ao texto. Sem deixar de lado o abarcamento de fazer um texto que tenha sentido, para isso, aspectos, sociais, culturais, históricos e também os conhecimentos ortográficos da língua, são a base que dará suporte.

Por vezes, a realidade dos professores cai frente a uma situação controversia em que os alunos não lêem, não escrevem, e por embargo, os docentes acabam por pedir poucas produções em sala de aula. Diante disso, Lopez (2016) dialoga que,

Para auxiliar os alunos nessas tarefas, os professores utilizam diferentes estratégias, que nem sempre alcançam a eficácia desejada. Um aspecto particularmente problemático se refere à capacidade de diferenciar o que é importante e o que é secundário em um texto. Essa habilidade contribui para a qualidade da atenção que os alunos investem na leitura de textos, bem como nos resumos que elaboram, o que influencia

no que de fato aprendem. Por essa razão, é importante, que os professores conheçam como ensinar estratégias para a compreensão textual e, em particular, como ensinar os alunos a identificar nos textos os diferentes graus de importância das informações. (LOPEZ, 2016, p.11)

Sobretudo e em aspectos da produção textual, a BNCC (2018) aponta que,

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, [...] produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica[...]. (BNCC,2018, p.76)

Mediante a isso, para que ocorra uma produção textual adequada é importante analisar alguns aspectos que fazem parte da intenção comunicativa no ato de escrever. A Construção textual perpassa por aspectos como, para quem está direcionado o texto, com que objetivo foi escrito, como o assunto será abordado e o conhecimento prévio de quem escreve. Para tanto, Lopez (2016), afirma que,

Produzir um texto implica, antes de começar a escrevê-lo, saber para quem está direcionando, qual a intenção do que se quer transmitir, e conhecer os conteúdos que se quer comunicar. A consideração desses fatores vai determinar tanto o que de fato se escreve como a forma de fazê-lo. O leitor, por sua parte, ao ler o texto deverá considerar esses fatores para compreendê-lo na totalidade. Como consequência, o autor deve ter em conta o leitor enquanto escreve o texto, e o leitor deve considerar o que pretende transmitir o autor, para compreender o texto. Isso faz com que os processos de compreensão e elaboração sejam paralelos. (LOPEZ, 2016, p.33)

A escrita permite ao autor que ele expresse seu pensamento no papel, mas mais do que isso que ele se leve de alguns pontos como os conhecimentos prévios

e bagagem cultural para dizer o que pretende de forma que cause reflexões no leitor. Para isso, ter uma intencionalidade, um objetivo de escrita e estruturar o texto são altamente importantes.

2.2 A leitura de textos narrativos e suas particularidades: o gênero crônica

O gênero crônica foi escolhido para ser o objeto mediador na construção e formação do perfil leitor e escritor crítico e autônomo dos alunos, pois este é um gênero que possibilita falar e apresentar assuntos do mundo real de forma que ao escrever consegue recriá-lo. A linguagem pela qual a crônica se abstém se desenvolve como se estivesse em um diálogo direto com o leitor, é como se propusesse uma conversa. Para tanto, de acordo com Sá (1985), sua

sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta mais próxima da conversa entre dois amigos do propriamente do texto escrito. Dessa forma, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, se que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração de um dialogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha dimensão exata.[...] A aparência de simplicidade, portanto não quer dizer desconhecimento das artimanhas artísticas. (SÁ, 1985, p.11)

A crônica não inventa fatos, nem lugares, personagem ou até mesmo datas, mas parte-se de um fato corriqueiro do cotidiano e assim recria de forma vivas e buscando dimensões grandiosas. É como se abrisse as ligações e interações com o mundo a sua volta. Em consonância a isso, segundo Sá (1985),

Aberta a janela, cumpre ensinar o leitor a ver mais longe, muito além do factual. Isto só é possível quando o fato, os personagens e a preocupação estética revelada na estruturação do texto se associam para que o resultado final alcance a empatia com o leitor. Uma empatia que significa a cumplicidade entre quem escreve e quem lê, mas também a elaboração de uma linguagem que traduza, para o leitor, as muitas linguagens cifradas do mundo. Portanto a função da crônica é apro-

fundar a notícia e deflagar uma profunda visão das relações entre o fato e as pessoas, entre cada um de nós e o mundo em que vivemos e morremos, tornando a existência mais gratificante. (SÁ, 1985, p.56)

Quando se fala em leitura e escrita pensa-se logo em dificuldades de asserção que ambos ocasionam. Os alunos que não tiveram o incentivo ou se tiveram, deixaram de se interessar pelo gênero literário, seja pelo fato da obrigatoriedade ou por desinteresse pelo ato de ler e consequentemente pelo ato de escrever. Todavia, quando o aluno tem contato com o gênero crônica, eles conseguem ver que esses textos fazem uma aproximação entre o leitor e o que está exposto na produção textual.

Ao se reiterar sobre a importância da proximidade da crônica com a sociedade, Silveira (2009) declara que,

a crônica é um gênero heterogêneo, não tendo, portanto, uma forma rígida. Pode servir-se de todos os gêneros textuais (narração, descrição, argumentação, etc) e guarda fronteiras muito tênues com o artigo de opinião, e com outros gêneros, como o pequeno conto, o causo, a narrativa pessoal e até com o ensaio [...] (SILVEIRA, 2009, p. 237)

Assim, a crônica passa a ser e estabelecer relação com o mundo, como se fosse a porta a voz desse mundo desconhecido pelos alunos. Pois, ao entrar em contato com o mundo das crônicas, os discentes estarão entrando em contato com um mundo literário diversificado que apresenta uma profundidade textual que tende a aproximar o leitor do texto de forma que inspire o aluno.

A palavra crônica é de origem grega, vem de “chronos” e significa tempo e é por essa razão que se justifica a relação com a contemporaneidade e os relatos sobre o que acontece na sociedade. Dessa maneira, Vasconcellos apud Cândido explana o conceito de crônica em:

O gênero crônica, por seu imediatismo, por sua linguagem coloquial, por seu caráter circunstancial foi considerado por muito tempo um gênero menor. Por sua origem histórico documental, o objetivo primeiro da crônica era informar. Nela o narrador se identifica com o

próprio autor. É um documento vivo do período e que foi escrito. Relata fatos corriqueiros do dia a dia, os fatos diversos que alimentam o noticiário do jornal. (VASCONCELLOS apud CÂNDIDO, 1992, p. 255)

A existência o gênero crônica está justificada desde a era medieval com seu ápice no século XIX, quando o folhetim começa a ganhar destaque no jornal. Nesse contexto, a crônica era somente uma nota de rodapé que retratava os acontecimentos do cotidiano com o objetivo de informar e narrar os principais acontecimentos políticos. Com o passar dos anos o folhetim foi ganhando força, e a crônica vai ganhando destaque, deixando de apenas narrar e informar os acontecimentos do dia a dia, mas também a elucidar e promover reflexões em seus textos. Aos poucos a crônica foi se tornando o texto que conhecemos nos dias atuais. Para isso, Cândido (1992) elucida que,

Ao longo desse percurso, foi se afastando cada vez mais da intenção de informar e comentar (deixada a outros tipos de jornalismo), para ficar sobre tudo com intenção de divertir. A linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política para penetrar poesia adentro. Creio que a fórmula moderna, na qual entra u fato miúdo e um toque humorístico, com o seu quantum satis de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma. (CÂNDIDO, 1992, p. 15)

Aos poucos a crônica foi perdendo a consolidação de possuir apenas características jornalísticas e foi ganhando um lirismo, um estilo moderno, que se alternava em uma mistura de simpatia, leveza e seriedade com o que era exposto no texto. Dessa forma, o gênero textual foi se distanciando do foco jornalístico e passa a relatar os acontecimentos da sociedade de forma significativa, crítica e reflexiva.

A crônica não perdeu seu enfoque narrativo, mas a forma que a narração é feita mudou. Mas do que somente narrar um acontecimento ou contar como fato aconteceu, ela passar a narrar o acontecimento de forma a criar relações com ele.

É como se descreve com sentimentos, com o intuito de fazer o outro se enxergar no texto. E a representação do dia a dia que se realizando vai se alterando, moldando com as necessidades desejadas.

É trazendo essa contemporaneidade em seus textos, que a crônica vai ganhando uma fase que promove a aproximação do leitor e reflexões. Para tanto, Medina (2003) tece que,

A contemporaneidade, tal qual as percepções traduzem em narrativas, oferece inúmeros desafios, não só ao cidadão nela situado com relativo conforto, como ao que carrega o fardo da marginalização de qualquer origem – social, étnica, cultural ou religiosa. Enunciar um texto que espelhe o dramático presente da história é, a princípio, um exercício doloroso de inserção no tempo da cidadania e da construção de oportunidades [...] Ao se dizer, o autor se assina como humano com personalidade; ao desejar contar a história social da atualidade, o jornalista cria uma marca mediadora que articula as histórias fragmentadas; ao traçar a poética intimista, que aflora do seu e do inconsciente dos contemporâneos, o artista conta a história dos desejos. Da perspectiva individual, sociocomunicacional ou artística, a produção simbólica oxigena os impasses do caos, da entropia, das esperanças, e sonha com um cosmos dinâmico. (MEDINA, 2003, p. 48)

A presença do atual, do cotidiano e da veracidade transcrita com clareza e naturalidade proporciona ao gênero crônica elucidar a contemporaneidade de forma dinâmica e atual. Utilizando a narrativa como complemento, ela consegue abordar em seus textos a sensibilidade necessária para sentir o mundo. É como se despertasse um olhar inaugural, ou seja, os sujeitos são perceptíveis as coisas pequenas do dia a dia que por vezes acabam passando despercebidas, mas com a transcrição deseja revisitar o olhar, e aquilo que antes ganhava uma normalidade aos olhos dos outros, vem ganhar um destaque necessário o que reitera a aproximação que o texto faz com o leitor e o mundo em que ele está inserido.

As minúcias e detalhes despertam o que impacta ou o que pode impactar, é ao registrar o circunstancial, o cotidiano, o dia a dia, a simplicidade que se pode afirmar o nascimento da crônica. Talvez se espantar com coisas miúdas,

seja um dos pontos que merecem destaque na abordagem das crônicas. As vivências cotidianas é um dos pontos chaves mais desafiadoras, para tanto, Medina (2003) explica que,

A vertente mais desafiadora, porém, se pauta pela atitude pragmática de ir ao encontro das vivências cotidianas e colhê-las não com a metodologia explicativa, mas sim com os afetos e as simpatias da compreensão. As sabedorias humanas da sobrevivência, das múltiplas reinvenções do Estado moderno, das estratégias emergentes na cidade ou no campo, das respostas criativas de todas as faixas etárias frente à indignidade e infelicidade, todo esse itinerário de buscas localizadas no microterritório da experiência humana desperta a comunhão poética com o momento histórico. (MEDINA, 2003, p.57)

Tal exposto exemplifica que o texto vai além das características básicas para sua construção, e cria uma relação interligada com a sociedade de forma a criar relações diretas e/ou indiretas. Nesse contexto das criações de minúcias e descrição de detalhes que perpassam o gênero, por isso que de acordo com Sá (1985), a crônica tem aspectos que merecem destaque, como:

- 1.º) a construção do diálogo (inevitável, porque a simples transcrição de uma conversa não atingiria o leitor, nem seria literatura);
- 2.º) a construção de personagem que se afastam da matriz real (uma pessoa de carne e osso, que vive ou viveu em determinado lugar) e ganham o estatuto de seres inventados, com a vida “real” apenas no contexto do relato;
- 3.º) o envolvimento mais completo de espaço, tempo e atmosfera;
- e, 4.) a perspectiva do cronista de distanciar-se do narrador, uma vez que na crônica a voz do narrador é a voz do cronista. (SÁ, 1985, p.29)

Todo esse exposto elucidado que o diálogo proposto com base na construção da crônica garante um contato direto com que lê, bem como o dialogismo que permanece nas entrelinhas da crônica. Por isso, pode-se dizer que a crônica

é um gênero de leitura fácil, mas altamente reflexiva e atual; é uma narrativa que colocará o leitor a pensar sobre o texto lido; desperta a contemporaneidade e a intencionalidade do leitor; e o evoca a pensar sobre as coisas que acontecem que estão deixando de ganhar atenção necessária, por isso despertar esse “espanto” é necessário para a objetividade e a intencionalidade crítica e reflexiva na formação do leitor e escritor crítico.

Isto posto, com a contemplação do gênero crônica para o objeto de estudo deste trabalho, objetivou-se ainda escolher a autora Lya Luft, pois o discurso presente em seus textos atrai os jovens leitores, visto que a linguagem é atraente e reflexiva de forma que tende a refazer o real do discurso. A autora, em seus textos, tende a aproximar o leitor do texto, por meio de estratégias discursivas, de escrita, e de formulação que fazem de suas crônicas serem extremamente argumentativas sem que haja essa percepção. Com isso, por meio do auxílio e mediação do gênero crônica de Lya Luft, tende-se contribuir para uma formação leitora e escritora dos alunos de forma reflexiva, crítica e autônoma.

2.3. A criação e análise do discurso: as estratégias de escrita

Ao se falar em discurso é necessário compreender sua significação está em aparato a outros significantes como o texto, a linguística e o sentido. Ao se falar de leitura e do discurso não se pode anular que a escrita está altamente ligada a todo este processo. Dessa forma, a relação entre leitor e escrito deve ocorrer de forma assídua, uma vez que, não há leitores sem escritores, e nem se forma um escritor sem antes, ser um leitor assíduo. É aquele dizer que um depende do outro e sem um deles o outro não existiria.

A carga de conhecimento, antes de iniciar os estudos sobre a Análise do Discurso – AD e seus mecanismos, é importante que esteja exemplificado a diferença entre texto, linguagem e discurso. A linguagem é a fala que corre entre falantes no processo de comunicação, seja a relação entre fala e audição, como também a relação entre quem escreve e quem ele. Atividade essa que ocorre no processo de comunicação. Diante disso, Bakhtin (1979) afirma que, “a língua penetra a vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1979, p. 282), exemplificando que a língua possui relações com o mundo comunicativo em que está inserido.

Ao longo dessa comunicação é natural que os sujeitos envolvidos tenham que ajustar a fala de acordo com o contexto em que está sendo produzida. Neste âmbito salienta-se afirma que texto é são as marcar linguísticas de um autor que podem ser escritas ou faladas e que serão interpretadas e entendidas de pelo leitor ou ouvinte de acordo com seus conhecimentos, sua bagagem cultural, histórica e social.

À vista disso, no processo de formação do discurso a cultura, ideologia, as crenças, a intenção de dizer que faz parte do processo de construção do discurso faz dele que não é neutro, pois traz impessoalidades de quem o escreve. A relação que é possível criar entre o texto o e social, cultura, ideológico é transcrito para o papel de forma branda. Para tanto, segundo Maingueneau (2008b) o objeto,

é apreender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, quer dizer que seu objeto não é nem a organização social nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico que provém, ao mesmo tempo, do verbal e do institucional. (MAINGUENEAU 2008b, p.143)

A intencionalidade do autor é exposta de forma a não o identificar, por isso que um texto ou discurso não pode ser classificação como unicamente original, uma vez que as colocações, descrições, assuntos que são abordados, já foram ou fazem parte de outros discursos. No entanto a maneira pelo qual o texto é escrito e organizado, pode ser diferenciado, apresentado característica, mecanismos e estratégias específicas.

De acordo com isso, Maingueneau (2004) afirma que o discurso ultrapassa o nível gramatical e linguístico e se destaca por priorizar aspectos relevantes para a construção textual, como os fatores geográficos, a situação, tempo e lugar, bem como os interlocutores, crenças, valores e o sentidos em que o discurso é produzido. E destaque que,

No nível do discurso, os falantes/ouvintes, escritor/leitor devem ter conhecimentos não só do ponto de vista linguístico (dominar a língua, as regras de organização de uma narrativa, de uma argumentação, etc.), mas também de conhecimentos extralingüísticos; conhecimento para produzir discursos adequados às diferentes situações

em que atuamos na nossa vida; conhecimentos de assuntos, temas que circulam na sociedade; conhecimento das finalidades da troca verbal e para isso são importantes a imagem que faço de mim, da minha posição, a imagem que tenho das pessoas com que falo, imagens que vão determinar a maneira como devo falar com essas pessoas. (MAINGUENEAU, 2004, p.226)

Assim, tanto o leitor como o escritor, devem ter conhecimento de mundo, e de aspectos que o circundam para a elaboração e criação de um discurso completo e com mecanismos que fazem dele, um texto que dialogável. Bem como, deve apresentar características de contextualização, pois todo o texto que é produzido só terá sentido completo se relacionar-se ao contexto, por isso um mesmo enunciado pode ter diversas interpretações, pois são sujeitos diferentes, com experiências singulares que ocasionalmente farão de um mesmo enunciado, discursos diferentes.

Quem produz o discurso se vale de suas experiências e se responsabiliza pelo que dirá no texto, seja de forma explícita ou implícita. A referenciação necessária se vale de aspectos de sua própria construção ao longo das vivências que ao longo da escrita se preocupará com o leitor e se dirigirá a ele por meio de estratégias de leitura, como a persuasão, argumentos, fatos, indícios, ou até repetições de palavras. De forma que poderá agir para o outro ou sobre o outro, com escritas concretas que causaram uma reflexão a inferências, ou seja, será possível inter-relacionar o que foi escrito com outros aspectos.

Assim, fica compreendido que o discurso possível um caráter heterogêneo, uma vez que, dialogo com outros discursos, de forma a concordar ou discordar com o que está sendo exposto. Por isso, o discurso promove uma relação interdiscursiva, ou seja, ele não é único ou singular, mas se interliga diretamente com os discursos que são ou foram produzidos.

À vista disso, Bakhtin (1979) declara que,

qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O dado se transfigura no criado. (BAKHTIN, 1979, p. 348)

E dessa forma, o discurso vai ganhando aspectos e um “corpo” que bem se veste de mundo e tudo que está a sua volta. Por isso, é tão importante que ao conhecermos o discurso ou quando o produzimos a AD acontecerá de dentro para fora, levantando pontos importantíssimos como: o que o texto diz, como ele diz, quais aspectos foram utilizados e também será feita uma análise externa que se relaciona em entender porque o texto diz o que ele diz. E assim estabelecerá relações diretas ou indiretas com a situação que a criou.

No contexto social, Bakhtin (1979) afirma que a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam (BAKHTIN, 1979, p. 282). A língua proporciona uma relação com quem a utiliza e toda sua vida, perpassa ainda, por ideologias, pois, traz consigo contextos culturais, diversas opiniões e explanação de ideias que a tornam uma complementação da sociedade.

Para que ocorra uma análise na construção do discurso é importante se valer das caracterizações presentes nas relações entre enunciação e enunciado que ao longo de sua produção pode usar mecanismos que aproximarão o enunciatário a acreditar no que está sendo exposto. A construção do discurso possui objetividades e estratégias que perpassam o ciclo da história, ideologia, sujeito e sentido. Essas partes são de relevâncias grandiosa para o entendimento e construção discursiva. As interpretações que o texto causará dependerá de como foi organizado e a colocações dos objetivos, bem como as relações e produções de sentido que o leitor fará.

Dessarte, quando se procura entender um texto, alguns aspectos precisam ser levados em conta, como as ideologias descritas, aspectos sociais, os interlocutores, o contexto em que o texto será lançado.

3. Considerações finais

Ao longo do exposto no artigo, a pesquisadora abordou um pouco sobre a leitura e a escrita, bem como sobre o gênero crônica e algumas estratégias do discurso que tende a aproximar o leitor do texto de forma ativa, e que causará profundas reflexões e inquietações, podendo assim cria-se um perfil autônomo, crítico e reflexivo.

Por conseguinte, revalidou-se que o docente subsidiado de estratégias e de planejamentos de ação consegue despertar nos alunos através da leitura e tam-

bém da escrita perspectivas de um mundo que muitas vezes eles não tinham conhecimento ou parado para pensar sobre. O docente consegue além da motivação estimular a leitura e a escrita de forma a tornar o olhar do discente mais crítico e reflexivo mediado ao que está lendo e/ou escrevendo.

É importante dizer que o engajamento com as crônicas de Lya Luft é muito importante para este processo. Pois a autora tem uma intencionalidade clara em cada um de seus textos, seus objetivos são traçados e podem ser perceptíveis, bem como a linguagem e a formação do discurso, a forma como aborda os conteúdos, os vocabulários, as repetições, as transposições entre fatos reais e imaginários e outros aspectos que conseguem aproximar o leitor do texto. A forma como a autora organiza as palavras no texto fazem com que os alunos reflitam sobre questões que muitas vezes passam despercebidas, mas que ela conseguiu trazer em destaque com sua escrita e sua objetividade.

Com essa pesquisa foi possível perceber que o caminho é ainda longo, o percurso é por vezes difícil e desafiador, mas que com estratégias de leitura e de escrita, motivação e mediação do docente é possível sim criar um perfil leitor e escritor crítico e autônomo. O gênero escolhido para este trabalho foi a crônica de Lya Luft, mas o professor conseguirá adaptar para qualquer realidade e ainda fazer um trabalho que pode resultar em um ensino que tem em sua maioria, intencionalidade e objetividade com os alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (1979). **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. **BNCC: Portal vinculado ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação e ao Ministério da Educação (MEC)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)**. Brasília: MEC/Semtec. 1998.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita /Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: _____ (Org.). **A Crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas (SP), Rio de Janeiro: Ed. da UNICAMP, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada**. ES, 2007; Disponível em <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em junho de 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmica e vivência da ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

CALKINS, Lucy McCormick . **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Art-med, 1989

DUTRA, Vânia L. R. **Abordagem funcional da gramática na Escola Básica**. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011. Disponível em: www.abralin.org. Acesso em junho de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. (2005). **Ethos, cenografia, incorporação**. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tra-

dução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2008b.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

LOPEZ, Nuria Carriedo. TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2016.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio**. Leitura (UFAL), v. 42, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA et al, Renata Junqueira de. **Narrativas infantis: a leitura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

O COTIDIANO NA VISÃO DE CORTÁZAR ALIADO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ATIVOS NA SOCIEDADE

Adrielle Fernandes

Introdução

Ler e escrever é um ato social, saber ler vai além de decodificar letras justapostas. Saber ler é ter a percepção do mundo que o rodeia, é se sentir e fazer parte de um todo. Quem não lê está fadado a viver às margens da sociedade, aquém das inovações, dos processos sociais e da vida em geral.

É por meio da leitura que se constrói sujeitos críticos, autônomos e solidários. A leitura é o caminho para a percepção do mundo que cerca o indivíduo e o faz interagir com o meio, por isso pensa-se que o único meio da criança se desenvolver intelectualmente e socialmente é por meio da leitura.

Discute-se aqui a leitura que liberta, transforma e abre caminhos. A criança que lê tem mais chances de se tornar um adulto socialmente ativo, com maiores oportunidades em sua vida. E quando essa leitura é praticada desde cedo na vida desse ser, ela reverbera por todas as áreas de sua vida, chegando a comunidade que o cerca, pois ao se formar leitores críticos por meio de uma prática pedagógica ativa de compreensão leitora, não somente o sujeito está sendo transformado, mas tudo que está em contato com ele, ou seja, o mundo ao seu redor.

Diante de tal premissa, é imprescindível uma prática pedagógica que desenvolva a leitura e compreensão leitora em todas as esferas do saber nos diversos níveis de escolaridade. Perante isso, surge a necessidade de se trabalhar a literatura em sala de aula, mas não de forma superficial, é preciso que seja desenvolvido um trabalho que desperte o interesse pela leitura, em que aluno e professor participem ativamente do processo de compreensão leitora.

Muito se tem desenvolvido e comentado sobre a didática da leitura em sala de aula, contudo, são diversas as pesquisas que mostram o déficit na educação, principalmente nas dimensões que tangem a leitura e escrita. Muitos alunos, ainda hoje, chegam ao ensino médio sendo considerados analfabetos funcionais, ou estão no ensino superior e ainda sentem dificuldade na interpretação de textos simples.

Portanto, não basta trabalhar textos de diversos autores e formatos se o letramento ativo está sendo deixado de lado. É fundamental que se busque uma prática pedagógica em que o texto e o leitor dialoguem, não um monólogo em que só o texto fala, é preciso que o leitor e o texto conversem e se entendam, assim esse texto fará parte da vida do aluno e dessa forma a criança criará memórias pra toda sua vida.

E é por meio das estratégias de leitura, que esse diálogo acontece, e com isso o aluno passará a ler criticamente o mundo que o rodeia, aberto a inovações e descobertas, antes não enxergadas por ele. Ao se trabalhar as estratégias de leitura de forma prazerosa e abrangente é possível conectar o leitor ao mundo, desenvolver seu conhecimento prévio e contribuir para a apropriação de conhecimento.

Dessa forma, busca-se salientar nessa pesquisa como o trabalho com o cotidiano presente nos contos de Cortázar e as estratégias de leitura podem despertar o interesse e a fruição leitora nos alunos do fundamental II, bem como a formação de leitores críticos socialmente.

Para tanto, será utilizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, perante isso, para consolidar essa pesquisa, usar-se-á como empréstimo teorias de autores consagrados como Paulo Freire (1998), Renata Junqueira de Souza (2010), Júlio Cortázar (2013), dentre outros especialistas que fundamentarão teoricamente essa pesquisa.

Em Cortázar, encontrar-se-á a ruptura do real, a simplicidade na escrita, o lirismo no texto em prosa e temas que envolvem o cotidiano, daí a importância em se trabalhar os contos desse autor aliado às estratégias de leitura, visto que, em sua escrita simples, porém cheia de significados, o leitor será capaz de fazer conexões, expandir seu conhecimento prévio e aguçar sua imaginação, contribuindo efetivamente para a compreensão leitora.

1. A formação do leitor crítico

Salienta-se, dessa forma, o quão importante é o papel da escola na formação do aluno/cidadão-leitor, é na escola que a criança passa a maior parte da sua infância/adolescência, então cabe a escola introduzir o estímulo de querer ler mais e uma leitura diversificada, despertando neles a criticidade e permitindo-os galgar escolhas e patamares maiores em sua vida social, pessoal e profissional. De acordo com Coelho (2000):

Nos rastros do pensamento complexo, todas as discussões que vêm sendo feitas em torno da ‘crise do ensino’ têm como base uma das premissas da psicologia cognitiva: sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo. (COELHO, 2000, p.25)

O professor é de extrema importância nesse princípio da leitura, pois cabe a ele buscar métodos e estratégias para despertar o interesse da criança a querer aprender sempre mais. Eles têm em suas mãos um instrumento inestimável que pode possibilitar o desenvolvimento intelectual e social de seus alunos, porém é necessário desenvolver estratégias para que esse aluno amplie e/ou desenvolva seus hábitos de leitura, pelo simples prazer de ler, e o querer de buscar novos horizontes. Dessa forma,

(...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.28-29)

Da mesma forma, Bakhtin (1995) salienta o poder da interação entre pensamento e palavra, num processo de construção do saber em que os sujeitos estão diretamente envolvidos,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que se dirige a alguém, (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p.113)

Cabe ressaltar ainda que, considerando-se que a capacidade de ler da criança, depende do conhecimento que esse sujeito tem dos processos de leitura, se pode pensar que quanto mais atos de leitura e escrita, quanto maior a diversidade textual oferecida ao aluno, quanto mais possibilidades de qualificação do ato de ler, mais possibilidades se tem de lograr uma familiaridade cada vez mais precoce com a leitura, o que resulta numa cultura de leitura que alia informação, conhecimento e fruição.

Nesse parâmetro, Souza (2004) traz a discussão o papel do professor e da escola no processo de ensino aprendizagem

Situa-se aqui o primeiro grande desafio do ensino-aprendizagem, ou seja, “ler” criticamente o mundo contemporâneo para perceber que dentro dele ocorre uma veloz explosão de informações- explosão essa difundida não somente pela escrita e seus diferentes suportes, mas também pela extensa gama de meios de multimídia e, mais recentemente, pela internet. Quer dizer, o número de fontes e o volume de informações expandiram-se exponencialmente, e não há como a escola- ou um professor específico-- dar conta de acompanhar essa avalanche imensa de informações. Tendo em vista as características desse nosso mundo, é mais do que certo que a escola e os professores tenham de encontrar outra postura de ensino, que não apenas exponha informações e outra concepção de aprendizagem, que não somente devolva, pela memorização, aquilo que foi exposto pelo professor e/ou livro didático. Mais ainda, é preciso encontrar outra visão de leitura, que permita a seleção daquilo que é relevante e digno de ser utilizado em novas sínteses do conhecimento. (SOUZA, 2004, p. 27)

Existem muitos elementos que interferem na aprendizagem do aluno, dificultando o seu desenvolvimento crítico, como a falta de atenção nos estágios da leitura, os procedimentos inadequados de ensino, a desatenção às habilidades individuais do aluno e o currículo das escolas inadequado e desorganizado. Outro fator que interfere na compreensão e difusão do hábito da leitura é que a criança “passa o olho” nos textos, não focando no que se está lendo e com isso não compreende o significado do texto, todos os caminhos que ele proporciona, fazendo com que o ato de ler seja cansativo e desmotivador. Sobre tal fator disserta Frantz (2011)

Constatamos que a escola tem falhado, e muito, na condução desse processo, no que se refere à formação do leitor. Ela não tem conseguido introduzir o aluno no mundo da leitura, a partir da beleza, da magia, do prazer, da alegria que uma boa leitura pode proporcionar o seu leitor. O aluno não consegue perceber a leitura como atividade significativa e gratificante em sua vida, e por isso não se interessa por ela e então não a pratica. (FRANTZ, 2011, p.17)

A frustração na leitura pode acarretar diversos transtornos na vida social e escolar do aluno, e desse modo, a leitura, até então é entendida como uma mera compreensão do sentido literal das palavras, ou seja, o sentido superficial da junção das letras e fonemas de forma dicionarizada. E tendo toda palavra como referência linguística do mundo, o professor/educador acaba por contentar-se com a leitura dessa mensagem literal do texto, e isso influencia o aluno, o que pode gerar um mal rendimento escolar. Levando isso para a vida social, a criança/adolescente poderá se tornar um sujeito sem senso crítico, que não compreende o mundo em que vive, sendo conhecido como analfabeto funcional.

A leitura é um dos mais seguros instrumentos de progresso intelectual. É o “elixir” que impede os homens de se transformarem em animais. Ela apresenta vantagens, como sabedoria coletiva em forma permanente; meios de continuar a educação e aperfeiçoar a cultura; sistema de fatos, regras, princípios e leis para pronta referência e estudo; experiências alheias de muitos povos; transmissão de cultura ou herança.

Por isso, tem-se que incentivar a leitura desde a educação infantil, e aperfeiçoá-la no ensino fundamental II, nessa fase em que o aluno está descobrindo

e moldando seus gostos e sua personalidade. Trabalhar uma leitura que desperta prazer, gosto, uma leitura de fruição, a em que se constrói informações, a que estabelece comunicação, ou seja, a leitura que engloba o mundo, e é nesse mundo que o aluno deve ser convidado a participar. Sobre esse letramento ativo, essa leitura de mundo, Bittencourt (2015) argumenta,

Não se trata mais de apenas ensinar a decifrar o código escrito, mas sim de levar as crianças a experimentarem diversificadas situações de leitura e escrita, a fim de que aprendam como funcionam os gêneros nas práticas de linguagem e de que as propostas da escola possam se aproximar cada vez mais das situações de comunicação vivenciadas na sociedade. (BITTENCOURT, 2015, p.52)

Sendo assim, Freire (1995 p.43) afirma: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, ou seja, a educação ocorre por meio de uma relação agradável e produtiva entre o professor e o aluno, sendo que os mesmos estão envolvidos pela sociedade e sua bagagem. Portanto, o mediador deve proporcionar um ambiente agradável para o momento do contato da criança com os livros, ser um ambiente que incentive a leitura, sendo silencioso, espaçoso, para que o aluno fique confortável, dentre outros. Para Freire (1995. p.48).

O processo de aprendizagem na alfabetização está envolvida na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade, tornando o aluno a mola mestra do processo ensino aprendizagem. (FREIRE, 1995, p. 48)

Nenhum indivíduo vive isolado da sociedade, é no contato com o mundo que a criança vai desenvolvendo certas habilidades e conhecimentos, e sem a leitura, esse contato torna-se praticamente impossível. Com a leitura, o indivíduo passa a enxergar o mundo e a vivê-lo de forma completa, sendo assim, esse contato transforma o indivíduo em sujeito, um sujeito crítico e participante ativo da sociedade.

É por meio do conhecimento prévio e com o auxílio da escola, e de um professor que fomenta o contato do aluno com o texto de forma dialética, em que a palavra chegue ao aluno carregada de significados, que esse aluno compreenda não só a palavra mais todo o contexto que a engloba, é assim que se dará uma efetiva comunicação e conseqüentemente uma aquisição de conhecimentos.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentia, já estava alfabetizada. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 1989, p.11)

Desta forma percebe-se quão grande é a importância da leitura desde o seu momento introdutório na vida da criança até o seu desenvolvimento, passando pelo incentivo e estratégias do professor e dos pais que tem o dever e a responsabilidade de inserir a criança/adolescente desde cedo ao mundo maravilhoso da leitura, permitindo assim a esse indivíduo, descobertas aos caminhos que trilhará em sua vida escolar, social ou mesmo profissional.

Dada essa importância, o próximo capítulo versará sobre o Cronópio dos contos, como se desenvolve a escrita de Cortázar, bem como um breve parecer sobre as estratégias de leitura, culminando no contato entre os contos de Cortázar e o ensino das Estratégias de Leitura apreoadas por Souza et al (2010).

2 O cotidiano nos contos de cortázar e as estratégias de leitura

2.1 O Cronópio

Julio Florencio Cortázar Scott nasceu em 26 de agosto de 1914, na cidade de Bruxelas. Era filho de pais argentinos, viveram na Suíça por 4 anos enquanto esperavam a Primeira Guerra Mundial terminar. Foi somente em 1918 que regressaram para Argentina, onde se instalaram em Banfield, subúrbio de Buenos Aires. Cortázar se criou com sua mãe, uma tia, sua avó e sua irmã Ofélia, um ano mais velha que ele. Nesse contexto, ele passa por enfermidades frequentes, principalmente asma, que o acompanha por muitos anos. Porém, as controvérsias da vida não o impedem de escrever e já aos nove anos de idade escreve sua primeira

novela. Criou também poemas, contudo, sua família suspeitava que eram plagiados, não acreditando em seu potencial.

Após estudar em várias instituições e ser bem crítico a respeito delas, obteve o título de Professor Normal em Letras e ingressou na Faculdade de Filosofia e Letras, na qual é aprovado no primeiro ano, porém como em sua casa havia pouquíssimo dinheiro e ele queria ajudar sua mãe, abandona os estudos e inicia a carreira de magistério e é designado a exercer a profissão na zona rural de Buenos Aires, o que contribui para uma leitura incansável e escritura de vários textos, inclusive alguns contos. Teve o posto de professor na Universidade e Cuyo, onde participou ativamente de manifestações contra o nascente fenômeno do peronismo. Seu primeiro conto, *A casa tomada*, foi publicado em 1946 num jornal literário chamado *Anales*, de Buenos Aires, por iniciativa de seu diretor responsável, o prestigiado escritor Jorge Luis Borges. Nessa época, Borges admitiu que não conhecia muito bem a obra de Cortázar (1987)

Mas o pouco que conheço dela me parece admirável e me sinto orgulhoso de ter sido o primeiro a publicar uma obra sua, sendo eu o editor de uma revista chamada *Anales* de Buenos Aires, recordo a visita de um jovem alto que se apresentou na minha oficina e me estendeu um manuscrito; disse que o leria e que voltasse ao final de uma semana. A história se titulava ‘*A Casa Tomada*’, disse-lhe que era excelente. (BORGES apud CORTÁZAR, 1987)

Na década de 60, publicou sua segunda novela, “*Rayuela*”, que contribuiu para que Cortázar se convertesse em uma das principais figuras do chamado ‘boom’ da literatura hispano-americana, desfrutando de reconhecimento internacional. Nos anos finais dessa década, incorporou-se na vida política e lutou a favor de países como Cuba, Uruguai, Chile e seu país de origem, Argentina. Essa luta contra a repressão política contribuiu para a sua formação literária, fazendo com que em suas obras somassem a sua sensibilidade artística e sua preocupação social. Muito se identificou com as classes marginalizadas e esteve bem perto dos movimentos de esquerda.

Dedicou-se à escrita de variadas obras. Seus relatos abordam o tema fantástico, ainda que sem abandonar nele o referente à realidade cotidiana, os feitos.

A parição do fantástico na vida cotidiana mostra precisamente a gigantesca complexidade do real. Julio Cortázar morreu no dia 12 de fevereiro de 1984, por conta de uma leucemia. Contudo sua genialidade e excentricidade seguirão presentes no mundo por meio de suas obras, que são até hoje traduzidas, lidas, descobertas e reinventadas.

Para Cortázar (1987), a realidade imediata significa uma via de acesso a outros registros do real, em que a plenitude da vida alcança múltiplas formulações. Partindo desse pressuposto, sua narrativa constituía um permanente da razão e dos esquemas convencionais do pensamento. Na sua obra, o instinto, o azar, o gozo dos sentidos, o humor e o jogo terminam por identificar-se com a escrita, que é por sua vez a formulação do existir no mundo. As rupturas das ordens cronológicas e espaciais tiram o leitor do seu ponto de vista convencional, propondo-lhes diferentes possibilidades de participação, de modo que o ato de leitura é chamado a completar o universo narrativo. Seu refinamento literário, suas leituras quase inacabáveis, seu incessante fervor pela causa social, fazem dele uma figura de deslumbrante riqueza, constituídas por paixões por vezes encontradas, mas sempre assumidas com ele mesmo, genuíno fulgor.

Ao escrever seus contos, os quais serão objetos de análise e prática pedagógica neste artigo, Cortázar não foi divergente, manteve sua excentricidade aliada à técnica, resultando numa produção de contos inigualáveis. Assim, far-se-á a seguir, um caminho de entendimento da produção contista de Cortázar.

Estou escrevendo o conto ou continuam os preparativos para provavelmente nada? Velhíssimo, nebuloso novelo com tantas pontas, posso puxar por qualquer uma sem saber no que vai dar; a desta manhã tinha um ar cronológico, a primeira visita de Anabel. Continuar ou não continuar esses fios: aborreço-me a repetição, mas também não gosto dos flashbacks gratuitos que complicam tantos contos e tantos filmes. Se vêm por conta própria, tudo bem; afinal quem sabe lá o que é realmente o tempo; mas nunca determiná-los como plano de trabalho. Da foto de Anabel deveria ter falado depois de outras coisas que lhe dessem mais sentido, se bem que talvez apareceu assim por algum motivo, como agora a lembrança do papel que uma tarde encontrei pregado com um alfinete na porta do escritório (.). (CORTÁZAR, 1982, p. 152).

Perante esse excerto do conto “Diário de um conto”, presente no livro “Deshoras” (CORTÁZAR, 1982), nota-se a ruptura com o real e a criação do fazer literário por meio de ações simples do dia a dia. O referido autor afirma que o conto se move no plano do homem em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, sendo que o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência.

O despertar de um texto literário vai se construindo a partir da realidade de um amor, assim é a obra e vida de Cortázar, um conto que nasce a partir do admirar de uma foto antiga, o que traz à tona lembranças, memórias, desejos reprimidos que vão se mostrando em forma de palavras, e com isso vai se construindo um conto junto com o leitor, palavra após palavra, fazendo com que o leitor se sinta parte da arte literária, muito além do fato de ler apenas, porém participante do ato literário, o que tange um caráter verdadeiro aos seus textos.

Contudo, não se trata apenas de apoderar-se de um fragmento qualquer, uma lembrança que lhe pareça agradável, para escrever um conto, assim afirma Cortázar (2013a), é preciso ir além do tema, é preciso que o escritor seja o primeiro a sofrer o efeito avassalador de certos temas, e que precisamente por isso é um escritor.

Assim como para Marcel Proust o sabor de uma madeleine molhada no chá abria subitamente um imenso leque de recordações aparentemente esquecidas, de modo análogo o escritor reage diante de certos temas, da mesma forma que seu conto, mas tarde, fará reagir o leitor. Todo conto é assim, predeterminado pela aura, pela fascinação irresistível que o tema cria no seu criador. (CORTÁZAR, 2013a, p.156)

Com isso, traz-se à tona a questão por trás da genialidade literária desse escritor, o escrever além dele mesmo, o viver suas obras, buscando não só imaginar-se nos seus textos, mas senti-los. Embora o autor esteja fora de sua obra, já que esta é imaginária, ele ao mesmo tempo se faz presente na sua escrita, uma vez que essa criação tem fortes laços com a realidade vivida, a qual, no espaço do texto, torna-se apenas produção literária. Assim, os textos de Cortázar possuem um pouco dele mesmo recriado no universo literário, porém tornando-se independentes.

É imprescindível a abertura de um parêntese esclarecendo que não será abordada a questão eu-narrador, que neste caso está à parte do assunto levantado nesse artigo. Portanto, nota-se uma rara aura no fazer literário de Cortázar (2013), o que é possível explicar, pois consoante ele:

Encontrei uma espécie de explicação pela via contrária, sabendo que quando escrevo um conto busco instintivamente que ele seja de algum modo alheio a mim demiurgo, que se ponha viver com uma vida independente, e que o leitor tenha ou passa a ter a sensação de que de certo modo está lendo algo que nasceu por si mesmo, em si mesmo e até de si mesmo, em todo caso com a mediação, mas jamais com a presença manifesta do demiurgo. (CORTÁZAR, 2013a, p.229)

Posto isso, é notável a magistral forma com que o referido escritor trabalha, principalmente no que diz respeito ao conto, com as palavras de forma a mudar o mundo de quem se defronta com elas e isso resulta em textos singulares, sem desassociar o viver e o escrever, posto que, ele sempre admitiu não existir diferença clara entre essas duas formas, “se vivendo chego a dissimular uma participação em minha circunstância, por outro lado não posso negá-la no que escrevo uma vez que precisamente escrevo por não estar ou por estar a meias.” (CORTÁZAR, 2013a).

Desse modo, foi a vida e obra de Cortázar, marcante e inesquecível como foram suas novelas, poemas, contos e as aulas de literatura.

2.2 Estratégias de leitura: conceito

Como sabido e abordado nesse artigo, é imprescindível saber ler e escrever na sociedade atual. Como anteriormente mencionado é na leitura que a criança desenvolve o senso crítico e a imaginação, recria cenários, enfim, tem acesso as maravilhas da vida por meio dos livros.

Diante disso, surge a necessidade de se desenvolver práticas de leitura que despertem no aluno a criticidade leitora, em que ao se deparar com um texto a criança seja capaz de recriar seu imaginário cultural, fazer associações e/ou alusões, perante isso argumenta Souza et al (2010)

Os leitores proficientes envolvem-se na leitura porque desenvolveram muito bem habilidades e estratégias que lhes permitem atingir um alto nível de compreensão. O ensino das estratégias de compreensão ajuda os alunos a refletirem sobre o que leram e os instrumentaliza para um mergulho mais profundo no texto. Eles passam a conversar com o texto conforme empregam seu repertório de estratégias. Aulas que efetivamente ajudam a desenvolver as estratégias promovem oportunidades para a prática da reflexão sob a orientação do professor, despertando nos alunos comportamentos desejados como a prática independente. Os alunos que internalizam as estratégias de compreensão tornam-se capazes de transferir seu conhecimento para gêneros diferentes e textos mais complexos. Quando os leitores utilizam as estratégias de compreensão, eles constroem o sentido do que leem e tornam-se participantes ativos do processo de leitura. (SOUZA ET AL, 2010, p.11)

Sendo assim, apresentar-se-á nesse subcapítulo as estratégias de leitura, conforme estudos norte-americanos de Harvey e Goudvis (2007), sobretudo de Hampton e Resnick (2008), Fisher, Frey e Lapp (2009) *apud* Renata Junqueira de Souza et al (2010).

Segundo estudos apresentados por Souza et al (2010) e embasados no estudo de Pressley (2002) *apud* Guizelim Simões (2011), são sete as habilidades ou estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Essas habilidades são colocadas em ação a medida que o aluno vai lendo o texto, porém ao ensiná-las sugere-se que o professor estabeleça um panorama de ensino em que contemple uma estratégia por vez, para que esse aluno compreenda efetivamente o que cada habilidade traz para seu entendimento do texto.

Outro ponto importante a se mencionar nesse momento é o que os estudiosos denominam como a estratégia-mãe: o conhecimento prévio. O conhecimento prévio não está catalogado como uma habilidade classificada separadamente, como as mencionadas anteriormente, visto que, ele é a peça chave de todas as estratégias, não é possível nem recomendado dissociar o conhecimento prévio

das demais habilidades leitoras. É por meio dessa habilidade que se constroem todas as outras, desse modo apregoa Souza et al (2010)

Entre o repertório de estratégias de compreensão- fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses-, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais. (SOUZA et al, 2010, p.65-66)

Isto posto, usar-se-á, neste artigo, como sequência de apresentação das estratégias a mesma sugerida para a aplicação, desse modo a primeira estratégia de leitura apresentada será a Conexão. Como sugerido pelo nome, essa estratégia consiste no fazer conexões, é quando o aluno ao ler o texto, começa a associar aquele texto a algo que se recorda, imagens, acontecimentos de sua vida, pessoas e assim por diante.

A habilidade leitora Conexão é subdividida em 3 categorias, que são: a conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. A conexão texto-texto, essa conexão se concretiza quando o leitor ao ler um texto específico, ou mesmo um trecho, remete esse excerto há algum outro texto já lido ou conhecido por ele. Há, ainda a conexão texto-leitor, que se estabelece mediante a relação de um texto lido por esse leitor a algum acontecimento em sua vida, sua vivência, sua trajetória, enfim a sua bagagem de vida. E há, da mesma forma, a conexão texto-mundo, que acontece quando o leitor relaciona o texto aos acontecimentos do mundo ao seu redor, fatos, histórias, notícias da sociedade em geral.

Outra estratégia estabelecida é a denominada Inferência. Essa habilidade é comumente aplicada aos textos, mesmo sem conhecê-la, os alunos a utilizam diariamente, pois fazer inferência é sugerir, ler nas entrelinhas, saber o que vêm a seguir. Da mesma forma, ratifica Souza et al (2010)

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir o resultado, chegar

a uma grande ideia, etc. [...] Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. (SOUZA ET AL, 2010, p.76)

A terceira estratégia a ser apresentada é a Visualização. Ao ler um texto o aluno faz inferências, da mesma forma ele visualiza o que está lendo. Pode-se dizer que visualizar enquanto lê é um ato genuíno de todo ser humano, com a criança acontece o mesmo. A medida que o texto transcorre a criança vai criando em seu imaginário, formas e gestos para o que se está lendo. Ao se deparar com o título de uma história, automaticamente, em seu pensamento já se formou uma imagem, assim acontece a estratégia visualização.

Da mesma forma que ao lerem, as crianças fazem inferências e visualizam por meio do texto, elas a proporção que se deparam com o texto e a leitura avança os questionamentos sobre o texto são inerentes. Dessa maneira se configura a estratégia perguntas ao texto. Com o auxílio dessa estratégia o leitor é capaz de dialogar efetivamente com o texto, pois ao perguntar, o texto responderá, e quanto mais essa habilidade é colocada em prática mais o aluno entende o que está lendo e conseqüentemente se interessa pelo texto.

Sendo assim, quando mais o aluno entender o texto melhor ele compreenderá a seguinte estratégia, a Sumarização. Essa habilidade consiste em estabelecer o que é ou não importante no texto. Abre-se aqui um parêntese, visto que, tudo que está no texto é importante, se está no texto julga-se necessário. Todavia, todo texto é elaborado de forma e conter informações essenciais, em que gira o tema central do texto, e as informações complementares. Sendo assim, ao praticar a estratégia sumarização o aluno conseguirá distinguir em um texto o que são as informações essenciais, cujo texto sem elas não teria o mesmo sentido, daquelas complementares.

E por fim, tem-se a estratégia Síntese. Nessa estratégia o aluno compila todas as estratégias anteriores a fim de resumir o que foi lido. Para fazer uma síntese do texto, o leitor, necessita ter lido o texto, memorizado, feito perguntas ao texto, ainda foi capaz de relatar com suas palavras um apanhado do que julgou mais importante e entendeu do texto, essa é a estratégia síntese em prática.

Com a utilização das estratégias de leitura o aluno é capaz de entender

e conversar com o texto, além de reescrevê-lo e introduzi-lo em sua vida. Assim, ao unir o gênero textual conto com o ensino das estratégias o letramento ativo proposto pelas estratégias estará efetivamente cumprindo seu papel como prática pedagógica.

2.3 Cotidiano e simplicidade aliados às estratégias de leitura

Nos contos de Cortázar, é possível constatar uma presença poética. Seus contos transmitem uma simplicidade nas palavras ao mesmo tempo que é carregado de significados e descobertas. O simples fato de dar corda em um relógio, uma cena corriqueira, torna-se um conto com intenso lirismo:

Lá no fundo está a morte, mas não tenha medo. Segure o relógio com uma mão, pegue com dois dedos o pino da corda, puxe-o suavemente. Agora se abre outro prazo, as árvores soltam suas folhas, os barcos correm regata, o tempo como um leque vai se enchendo de si mesmo e dele brotam o ar, as brisas da terra, a sombra de uma mulher, o perfume do pão.

Que mais quer, que mais quer? Amarre-o depressa a seu pulso, deixe-o bater em liberdade, imite-o anelante. O medo enferruja as âncoras, cada coisa que pode ser alcançada e foi esquecida começa a corroer as veias do relógio, gangrenando o frio sangue de seus pensamentos rubis. E lá no fundo está a morte se não correremos, e chegamos antes e compreendemos que já não tem importância. (CORTÁZAR, 2013b, p.27)

Ao atentar para esse conto intitulado “Instruções para dar corda no relógio”, o leitor entra em um mundo de reflexão e simbolismo, em que normalmente não se imagina ser possível, desse modo Cortázar traz a reflexão os sentimentos e angustias referentes ao tempo, pelas quais passam o ser humano no decorrer de sua vida.

Desse modo, ao se trabalhar esse conto com os alunos, é possível fazer um paralelo com o simbolismo presente no texto e as conexões feitas por eles, ao adentrarem em suas vivências, acontecimentos como o amadurecimento inerente a todo adolescente, dúvidas e questionamentos sobre a existência, eles estarão fazendo conexões texto-leitor e texto-mundo. Por isso, os contos desse autor são tão aceitos pelo público adolescente, visto que despertam neles o interesse e diálogo com o texto.

Logo no início desse conto, o autor joga com as palavras morte e medo, palavras fortes que mexem com a *psique* humana, assim como outras também usadas no decorrer desse conto (relógio, prazo, âncoras), podendo com isso, causar um impacto no leitor. Porém essas palavras, tão simbólicas, são colocadas de uma forma tão singular e tão bem construída no texto, que demonstram as angústias humanas, de maneira sutil, desprentensiva e poética.

Ou seja, o aluno se depara com uma vasta carga de informações, porém elas são expostas de forma sutil, fazendo com que o aluno ao ler se sinta parte do texto e consiga construir ele próprio seus significados em base ao que foi lido.

No decorrer do conto, o leitor vai entrando nesse mundo de indagações que o texto sugere, atentando para situações imperceptíveis, que normalmente não são pensadas, menos ainda, escritas, e Cortázar, por meio desse conto, mostra que é possível com uma cena corriqueira, por vezes prosaica, e usando palavras triviais, desnudar o leitor da razão cartesiana, do óbvio.

E ao utilizarem estratégias como a Inferência e Perguntas ao texto o leitor vai abrindo, com isso, a sua visão para o subentendido, para profundidade que as palavras são capazes de o fazer mergulhar. A beleza que se esconde nas coisas é tão forte e marcante, que faz com que as pessoas se apercebam e admirem os pequenos detalhes depois que os leem. Por conseguinte, ratifica Arrigucci Júnior:

Cortázar propõe uma poética da invenção e da lucidez que é simultaneamente, uma poética mágico-mítica de busca de participação do outro, de liquidação da dualidade, de interação do homem numa realidade digna desse nome. Não uma poética do onírico, mas antes uma poética do desejo de realizar o sonho, enquanto ânsia de integridade do ser. (ARRIGUCCI JR apud CORTÁZAR, 2013a, p. 9)

Ao ter essa visão e percepção, nota-se quão fundamentais são os contos de Cortázar para se trabalhar as estratégias de leitura, visto que para que o letramento ativo seja efetivamente conquistado, é necessário que o aluno se encontre no texto, que se estabeleça uma conexão, um encontro entre texto e leitor, dessa forma ratifica Souza (2004)

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível

que entra pessoa que lê e o texto sexta beleza uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através da comunhão estabelecido. (SOUZA, 2004, p. 39)

Além disso, outro fator a ser apontado para fomentar a importância de se trabalhar o gênero textual conto para ensino das estratégias de leitura seria a concisão. A velocidade da vida moderna acaba por constituir a escrita breve numa regra dos tempos atuais, do mesmo modo, o conto se caracteriza como sendo uma história curta, uma condensação da narrativa. Cortázar (2013a) ao abordar o tema diz:

Estou falando do conto contemporâneo, digamos o que nasce com Edgar Allan Poe, e que se propõe como uma máquina infalível destinada a cumprir sua missão narrativa com a máxima economia de meios; precisamente, a diferença entre o conto e o que os franceses chamam de *nouvelle*, e os anglo-saxões *long short story* se baseia nessa implacável corrida contra o relógio que é um conto plenamente realizado. (CORTÁZAR, 2013a, p. 228)

Posto isso, o professor, ao utilizar dessa brevidade dos contos de Cortázar para ensinar a estratégia de leitura síntese, por exemplo, estará trazendo um aliado à sala de aula, visto que, ao ler um texto curto, porém cheio de significados o leitor/aluno estará retendo todas as informações de forma prática e poderá recriar seu texto de maneira genuína, pois há uma carga enorme de informações e ao mesmo tempo a sutileza de um conto curto e de fácil entendimento. Dessa forma, ratifica Cortázar:

parece-me que o tema do qual saíra um bom conto é sempre excepcional, mas não quero dizer com isto que um tema deva ser extraordinário, fora do comum, misterioso ou insólito. Muito pelo contrário, pode tratar-se de uma história perfeitamente trivial e cotidiana. (CORTÁZAR, 2013a, p.154)

Assim sendo, os alunos/leitores além de se interessarem pelos temas de seus contos, da mesma forma, estarão se inspirando na escrita e na forma em que o cotidiano se transforma nas mãos de Cortázar, receber um relógio de presente é inspiração para escrever um conto:

Pense nisto: quando dão a você de presente um relógio estão dando um pequeno inferno enfeitado, uma corrente de rosas, um calabouço de ar. Não dão somente um relógio, muitas felicidades e esperamos que dure porque é de boa marca, suíço com ancora de rubis; não dão de presente somente esse miúdo quebra-pedras que você atará ao pulso e levará a passear. (CORTÁZAR, 2013b, p.26)

Desse modo, de um fortuito momento, nasce uma obra prima, um texto com poesia e literariedade, que faz o leitor refletir e se deleitar na grandeza de significados presentes em cada palavra. Do mesmo modo, quando esse conto é trabalhado juntamente com a estratégia perguntas ao texto, por exemplo, é como se o aluno estivesse em contato direto com o autor, recriando suas ideias, confrontando e dialogando diretamente com o texto, salientando as concepções de mundo dos alunos, bem como abrindo novos caminhos e perspectivas.

Considerações finais

A realização desse artigo pressupõe uma investigação sobre a realidade de como é a aprendizagem e a inserção da leitura por meio das estratégias de leitura utilizando o gênero textual conto, em específico os do autor Cortázar, pois é imprescindível para o professor introduzir a leitura de forma a despertar no aluno a fruição leitora, bem como o letramento ativo, além de conhecer e desenvolver competências e habilidades leitoras para que os alunos aprendam corretamente a leitura e não apenas decodificar códigos linguísticos.

O conhecimento da realidade da educação no país atualmente, oportunizando uma reflexão sobre esse nível de ensino, proporciona uma fundamentação consistente para a organização desse artigo que contemplou as necessidades do aluno e os objetivos do professor, no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando.

Mediante o exposto nesse artigo, foi possível concluir o papel fundamental da leitura na formação de sujeitos ativos na sociedade, da mesma forma foi notória a nova percepção de mundo trazida à tona pelo estudo dos contos de Cortázar juntamente com as estratégias de leitura.

Sendo assim, na medida em que aluno e professor se tornarem investigadores, e a sala de aula for vista como um laboratório, certamente haverá uma qualificação maior dos processos de ensino e aprendizagem e um aprimoramento mais significativo dos integrantes da realidade educacional. Cadoso e Teberosky afirmam que

Essas duas abordagens teóricas discutem a prática educativa, suas condições, a situação do professor, suas idéias etc e, em muitos aspectos, constituem um valioso instrumento que possibilita a incorporação das melhorias necessárias e possíveis na prática educativa. (CARDOSO, TEBEROSKY, 1993, p.13)

A formação do leitor crítico constitui o maior desafio para os educadores. De fato, aprender a ler envolve diversos fatores. O texto deve despertar um certo sentimento no leitor. Este, por sua vez, poderá tornar-se um leitor crítico, sendo capaz de utilizar a leitura, de forma a compreendê-la e assimilá-la a sua vida, transformando-a em conhecimento, enriquecimento e prazer, e nada mais adequado para que isso aconteça é utilizar as estratégias de compreensão leitora para efetivar esse processo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo; Martins Fontes, 1992.
- BERMEJO, Ernesto González. **Conversas com Cortázar**. Traduzido por Luiz Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; et al. **A Compreensão leitora nos anos iniciais: reflexão e propostas de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- Caminhos para a formação do leitor/ Organizadora Renata Junqueira de Souza. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

CARDOSO, Beatriz. TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Vozes, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

_____. **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013b.

_____. **Diário para um conto**. In: ____ **Fora de hora**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 143-182

_____. **Valise de cronópio: Obra crítica**. 2º ed. São Paulo: Perspectiva 2013a.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A Literatura Nas Séries Iniciais**. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Ed. 49. São Paulo: Cortez, 1995

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: www.unesp.br. Acesso em 07 de novembro de 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (apud) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

_____, Renata Junqueira de. **Narrativas infantis: a leitura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

*Alessandra Ferreira Marcelino e
Adriana Pin*

1. Introdução

A arte de alfabetizar crianças é algo complexo e envolve diversos aspectos, sendo dois deles: a grande responsabilidade dos professores envolvidos nesse processo e a promoção de políticas públicas educacionais. Portanto, dentre os graves problemas que afetam a alfabetização brasileira, nenhum deles é maior que o da alfabetização das crianças.

Por isso, pretende-se delimitar um pouco da história da alfabetização no país, a fim de explicitar e tentar compreender fatores que, durante esse movimento ao longo da história, influenciaram e influenciam esse processo, a fim de compreender o porquê do atraso ocorrido na alfabetização brasileira.

Segundo Marcílio (2016, p. 33), houve causas estruturais que criaram obstáculos poderosos para o avanço da cultura escolar, sendo fundamentalmente três: o sistema escravista; o sistema do padroado régio, a união do Estado e da Igreja, do “trono e altar”; a demora em implantar um sistema escolar integrado durante o império.

O sistema escravista influenciou diretamente, pois a escravidão é totalmente incompatível com a educação popular. Nessa época, o sistema eleitoral impunha a exclusão dos analfabetos de exercerem o direito ao voto. Desse modo, naquele contexto, somente 1% da população brasileira tinha o direito de votar. Nota-se que os efeitos do sistema escravista perduraram durante quatro séculos, estendendo-se infelizmente até os dias atuais.

O segundo fator, de acordo com Marcílio refere-se à influência direta da igreja e sua aceitação pelos imperadores do Brasil. Desse modo, o clero secular era funcionário do Estado pago pelo imperador. Surgiram algumas escolas no século XVII, no reinado de Dom João V (1706-1750). As aulas objetivavam a

doutrina cristã com ensino mecânico que visava à formação do clero na língua oficial da igreja, ou seja, o latim. A partir da segunda metade do século XVIII, as congregações religiosas entraram numa fase de crise progressiva, com a expulsão dos jesuítas, que se estendeu até metade do século XIX.

E por fim, o terceiro fator refere-se à demora na implantação de um sistema escolar durante o império, consistindo na manutenção de uma dispersão de poderes num país de profunda desigualdade social. (MARCILIO, 2016, p. 36-37):

As províncias não zelam pela educação de seus filhos [...] Abandonando-se a instrução, esquece-se o ensino, a disciplina é fraca, o patronato [apadrinhamento] ergue-se escandaloso, de quando em vez, até que lá vem um dia, em que se pretende bruscamente arrancar o ensino público deste estado de abatimento: então tudo é mau, tudo é defeituoso, todos devem ser corrigidos, não há professor que seja bom; todos lastimam e exageram o mau estado das coisas e aí vem uma lei que faculta poderes plenos para uma reforma; mas afinal nada aproveita, porque o patronato continua sempre o mesmo, como dantes.

A escola pública foi instituída no Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759, após a expulsão dos jesuítas. Marcílio (2016, p. 42-43) ressalta que isso desorganizou o pouco do ensino que havia no país, na época, pois no lugar dos colégios de padres, as aulas régias isoladas de ler, escrever e contar deveriam surgir. Ainda eram poucas as escolas públicas de primeiras letras em funcionamento no Brasil. E havia uma grande dificuldade em encontrar pessoas preparadas para exercerem o ofício da profissão.

Cabe salientar que a má remuneração e a falta de reconhecimento também são fatores históricos. Desde a época da colonização, os regentes eram mal pagos e desvalorizados. Além da desvalorização, ainda enfrentavam problemas como a falta de infraestrutura e falta de investimento nas escolas e muitos tinham que disponibilizar de recursos próprios.

Nesse seio histórico, a educação caminhava lentamente, a situação geral pouco havia se alterado ao longo dos 68 anos do Império. A problemática enfatizada durante o período foi a dificuldade em encontrar uma uniformidade de

métodos alfabetizadores, por isso prevaleceu o método individual (MARCILIO, 2016, p.203). Diante dessa dificuldade, convém explicitar que, naquele período, cada professor utilizava-se do método que julgava apropriado, adequando os conteúdos à sua maneira. O Ministério do Império, em 1884, denunciava:

O decreto 1854 recomendava o método simultâneo, e, entretanto encontrei o método individual adotado na quase totalidade das escolas. O ensino da leitura principiava pelos enfadonhos exercícios do sistema alfabético e terminava pela reprodução material, em voz alta, das palavras escritas, sem nenhum comentário, nem exercício de linguagem. A escrita raras vezes era precedida ou acompanhada da prática do desenho linear. A gramática, a aritmética, a religião não passavam de poucos exercícios de memória, dos quais se fazia abuso deplorável. O ensino intuitivo aparecia raras vezes. Forneceram-se, desde alguns anos, a todas as escolas [do Rio de Janeiro] contadores mecânicos e aparelhos aperfeiçoados do sistema métrico [...] e em geral não foram usados [...] por falta de prática do método intuitivo. O uso dos quadros pretos era limitado aos exercícios aritméticos [...]. Entre nós, geralmente falando, o menino matricula-se na escola na idade de cinco para seis anos e aos 12 mal sabe soletrar e quando é feliz, assina com bastante desigualdade seu próprio nome. Seis anos de aprendizagem para tão mesquinho resultado forçosamente deve desanimar, principalmente a essa classe pobre. (MARCÍLIO, 2016, p. 203).

A falta da unificação, ou seja, a ausência de um sistema nacional de educação para todo o Império era algo alarmante na época. Portanto, segundo Marcílio (2016, p. 205), desde a colônia, a quase totalidade dos mestres-escolas usavam como único material de alfabetização as cartas de ABC, as cartas de nomes e as cartas de fora, tudo pelo método da soletração. Vinham depois os silabários. Para caligrafia, o professor fazia os debuxos para os principiantes e os traslados (com frases, por vezes de conteúdo oral, que os alunos escreviam por cima delas, como para treinar a escrita). Convém salientar que as técnicas mecânicas que exploram e consideram as unidades menores da língua também é um fator histórico. Talvez até uma herança maldita deixada por esse período tão conturbado.

Posteriormente, ao final do século XIX, o processo de institucionalização do sistema escolar ganha forma e inicia-se a conscientização de espaços adequados e próprios, de mobiliário adequado e também de material escolar para a conquista da aprendizagem e das práticas pedagógicas. Assim, tais conquistas culminaram em um modelo de escola definitivo – a escola seriada. Porém, a alfabetização ainda galgava a passos lentos, sendo organizada, em sua totalidade, dentro do sistema de escolas isoladas, em casinhas de professores, formadas por uma única classe, com alunos em diferentes níveis de aprendizagem e diferentes idades com apenas um único professor, mal preparado. Aprender era sinônimo de memorizar, e ensinar era pouco mais que dominar o material a ser memorizado.

2. Uma “nova” fase na educação básica brasileira

Um ritual de acontecimentos até o início da era Vargas desenha a chegada da Revolução do Ensino de Base no país. Desse modo, mudanças começaram a ser traçadas. Foram inaugurados os fundamentos integrados de um modelo escolar, de um sistema de ensino inventado na Europa e, depois nos Estados Unidos, onde passou por um longo processo de construção histórica, acelerado no século XIX e praticamente concluído no alvorecer do século XX, sendo mais rapidamente implantado depois da segunda Guerra Mundial. (MARCILIO, 2016, p. 337).

Assim, surge uma “nova escola”, construída em todos os aspectos: desde a sua materialidade, seus atores, gestores e métodos de ensino. É a escola tomando forma de fato. Seus primeiros fundadores trazem nomes de autores conhecidos no âmbito escolar, como: Comenius, Pestalozzi, Froebel, Rousseau, Dewey e Montessori.

O modelo rapidamente difundiu-se por todo o país com todas as dificuldades existentes, ou seja, a mudança foi aceita de forma gradual e lenta, havendo resistências devido aos métodos usados durante longos períodos, a falta de recursos humanos e materiais adequados. Assim, esse período marca a difusão de novas práticas. Contudo, a criança é concebida como escolar, ou seja, é submetida a comportamentos inexistentes na época, como: cumprimento de horários (relógios, campainhas e sinos), uniformes, com avaliações periódicas, exames e provas; com boletins, aprovações, reprovações etc.

As escolas passam a ser organizadas e tratadas com condições mínimas de higiene. Enfim, esse período é considerado inaugural na montagem de um sistema de ensino que começava a se formar, embora diante tantos obstáculos. Aos poucos, foi se firmando a criança escolarizável, ou seja, o aluno moldado aos padrões escolares. Houve também aumento do número de matrículas na escola primária que se deu devido a improvisações que refletiram na qualidade do ensino ministrado. Contudo, com o crescente aumento de alunos matriculados, formas baratas e rápidas foram adotadas para atender a demanda, por exemplo, barracões, galpões, porões e mesmo assim não conseguiam atender a crescente demanda. Enfim, lotaram as classes existentes com apenas um professor, o que dificultou o processo de alfabetização. E o fracasso escolar foi notório, intensificado pelas condições de saúde dos alunos. (MARCILIO, 2016, p. 401).

Diante desse quadro, ações foram criadas para diminuir essa realidade. O Brasil finaliza sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional devido à pressão internacional. Em 1962, o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos foi aprovado, porém convém explicitar que nenhuma de suas metas para o ensino primário foram cumpridas.

O regime militar (1964-1985) teve que herdar esse cenário enfadonho: condições ruins de ensino x fracasso escolar, porém em nada contribuiu pra mudar essa realidade, introduzindo a vasta e cara campanha do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como objetivo extinguir as vergonhosas taxas de analfabetismo absoluto. A partir daí, a era “vale tudo” surgiu. Qualquer pessoa que se sentisse apta a contribuir para alfabetização poderia fazê-lo. Consequentemente, os resultados foram péssimos, acarretando no fechamento do Mobral. No ano de 1972, o Mobral apresentava o seguinte estado do analfabetismo no Brasil: 16,4 milhões de pessoas. (MARCILIO, 2016, p.398).

Chegando a era da globalização, cujo contexto foi marcado por inúmeras mudanças, um novo palco transcende, dando origem a novos protagonistas. A partir dos anos 80, o enfoque da alfabetização deixou de ser a gramática da língua portuguesa, ou seja, a ortografia correta, a norma culta... Iniciou-se a preocupação nos enfoques teóricos, pautados na psicologia genética e nas ciências linguísticas que estavam em voga na América Latina. Assim, essas concepções influenciaram diretamente nas práticas alfabetizadoras naquela época. A implantação dessas

novas aquisições do conhecimento, atrelada ao Construtivismo, o qual teve inúmeros adeptos, foi assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC), entretanto não houve avanço.

No ano de 1998, o governo federal instituiu o recurso de transferência de renda para as famílias mais pobres, vinculada à obrigação de que os filhos menores estivessem frequentando a escola. Essa política continuou nos governos posteriores, batizada como Bolsa-Família. Esse programa paga às famílias de baixa renda um valor mensal por número de filhos matriculados na escola. A única exigência do programa é que as crianças frequentem a escola assiduamente. O programa é monitorado de acordo com o quantitativo de faltas do aluno na escola.

Esse programa alavancou positivamente a inclusão escolar, elevando os índices de crianças matriculadas na escola e de uma certa forma veio a contribuir para uma possível queda no analfabetismo no país. Entretanto, outros obstáculos persistiram: a escola de alfabetização que não sabe ensinar e a baixa remuneração dos professores.

Criou-se, assim, o Saeb, a primeira das provas aplicadas pelo MEC para diagnosticar a situação escolar. A partir de então as provas passaram a ser um mecanismo medidor das possíveis falhas no sistema, portanto sem sentido, pois tais provas que passaram a ser coletivas só teriam sentido se os governos utilizassem seus resultados para melhorar realmente o nível de ensino e a preocupação com o rendimento da criança.

A Prova Brasil, que é complementar ao Saeb, foi criada. Aquela avalia de forma universal o aprendizado nas disciplinas de Matemática e de Língua portuguesa no Ensino Fundamental. Posterior à Prova Brasil, o Inep criou uma nova avaliação no ano de 2008, a Provinha Brasil, para ser usada pelas escolas em avaliações internas e que deveria ser aplicada no início e no final do ano para alunos da segunda série das escolas públicas. A partir de então, outra avaliação a ser destacada é a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), realizada pela ONG Todos pela Educação em parceria com a Cesgranrio, o Instituto Montenegro e o Inep.

No entanto, os resultados continuam mostrando que o ensino brasileiro está entre os piores do mundo em termos de qualidade. O Inep cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando medir o rendimento (aprovação e evasão

escolar) e o desempenho dos alunos no Saeb e na Provinha Brasil. Assim, a escola é classificada por nota em uma escala de 0 a 10, ocorrendo a cada dois anos.

Devido ao alto índice de analfabetismo diagnosticado por meio das avaliações da primeira Prova A, B, C, com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, que mostraram que 15,2% das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental eram analfabetas, ocorreu o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado pela presidente Dilma Rousseff em 2012. A idade certa para o governo é até os 8 anos de idade. Esse pacto previa investimentos de 2,7 bilhões de reais, entre 2013 e 2014, para treinar alfabetizadores e distribuir 60 milhões de livros didáticos e de literatura, tanto para alunos como para professores. (MARCILIO, 2016, p. 488).

Posterior à adesão ao pacto, uma nova prova no ano de 2013 foi instituída para avaliar a qualidade e a eficiência do ciclo do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas: a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização).

Sobretudo, cabe o seguinte desabafo: por que e para que tantas avaliações se já se sabem os seus resultados? Para que gastar tanto dinheiro em mecanismos avaliativos, para se comprovar o que já está explícito, ou seja, o mau desempenho do processo de alfabetização no Brasil?

3. Processo de alfabetização e concepções de linguagem

O processo de alfabetização é considerado a aprendizagem da escrita (CAGLIARI, 2005, p. 8). Portanto, no ciclo de alfabetização, essa fase é pautada no ensino da escrita. Tudo que é referente à escrita é centrado no processo da aquisição da leitura e da escrita. Inicialmente, apresentam-se as letras do alfabeto e procura-se associá-las ao som, o que é contraditório, pois se sabe que não existe uma correspondência biunívoca entre letras e sons. Dessa forma, é necessário um conhecimento linguístico maior dos professores alfabetizadores para lidar com os chamados “erros” rotulados por eles e cometidos pelas crianças.

Cabe salientar que uma criança, mesmo inconscientemente, domina as regras da língua que fala. Esse uso é natural. Portanto, ao entrar na escola, ela leva um choque ao ter que se acostumar a reaprender ou fazer certos usos não convencionais da língua. A dúvida é: Por que ou para que complicar um processo que

poderia ocorrer tão como a fala, natural? Infelizmente o que ocorre é exatamente o contrário. Uma vez inserida nesse ambiente, a criança é apresentada a um sistema que privilegia a escrita sistematicamente. Conforme Cagliari (2005, p. 29-30):

A escola parte por sua vez de um abecedário e de uma fala (típica de uma “professora primária”) completamente estranha a criança. Talvez isso até sirva de motivação para as crianças considerarem a escola um desafio a sua capacidade de realização, o “diferente” que esperam ali encontrar. Mas, sem dúvida alguma, essa não me parece uma maneira correta de tratar a linguagem na alfabetização.

Um outro problema que também deve ser mencionado aqui é a forma como as escolas avaliam os alunos, não privilegiando os aspectos relativos à linguagem, suas variações e seu funcionamento. É uma avaliação pragmática, engessada, que trata a todos de forma igualitária, desconsiderando as diferenças de cada aprendiz e seu tempo de aprendizagem, pois cada criança aprende em determinado momento, considerando a heterogeneidade de uma sala de aula.

É importante, também, reafirmar a importância do uso de gêneros textuais em salas de alfabetização, porém, o trabalho com o texto, muitas vezes, ocorre de forma distorcida, como pretexto para ensinar unidades menores da língua, como sílabas, por exemplo. Outras dificuldades encontradas pelos alunos são a leitura e a interpretação de textos, afetando todas as áreas do conhecimento.

Dessa forma, é preciso buscar refletir e superar esses obstáculos. E para se iniciar um processo de mudanças significativas no ato de alfabetizar, é necessário que o professor se questione e tenha consciência de qual concepção de linguagem orienta o seu trabalho de alfabetizador, em sala de aula.

No ano de 1960, com a LDB nº. 4024/61, a Língua Portuguesa tinha seu foco destinado à gramática tradicional ou prescritiva, ou seja, seu objetivo era desenvolver o raciocínio e as atividades de expressão da criança e proporcionar sua integração nos meios físico e social, havendo assim o predomínio da concepção de linguagem como expressão do pensamento.

A partir da década de 70, com a LDB nº 5692/71, o ensino vinculou-se ao trabalho, sustentado pela pedagogia tecnicista. Assim, o ensino da Língua Portu-

guesa pautou-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, prevalecendo a língua como código, tendo um viés pragmático e utilitário. Tal mudança foi oriunda dos estudos do linguista Ferdinand Saussure, que estabeleceu a dicotomia entre língua e fala, enfatizando o estudo da língua e estruturando-a desde então.

A partir da década de 80, marcada por mudanças com as novas tendências linguísticas, como a Sociolinguística, a Pragmática, a análise do Discurso, a Semântica e a Linguística Textual, o ensino da língua passou a ser repensado, refletindo-se sobre a eficácia do ensino gramatical. Porém, os livros didáticos ainda não haviam sido reformulados sobre esse novo olhar, havendo então uma grande incoerência, pois o principal instrumento de ensino dos professores pautava-se na concepção tradicional de ensino. Cabe ressaltar que a concepção de linguagem então passou a ser vista como social e de caráter dialógico, interacional. Assim, os textos são considerados polifônicos, e a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas sim para estabelecer a interação.

Essa nova vertente se consolida e se oficializa na LDB nº. 9394/96. Cabe mencionar que esse documento não bane a gramática, apenas defende a igualdade de condições para que todos os estudantes tenham acesso à aproximação da língua culta da língua. Assim, a linguagem é concebida como processo de interação pelos enunciados orais e escritos. A fala ou enunciado não pode ser vista como individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas ao contrário, “a enunciação é de natureza social”, de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Diante disso, “a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico” dos sujeitos e “dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” e, ainda, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 1997, p. 6).

O texto é o lugar das correlações, ou seja, a porta de entrada, o elemento chave dessa relação dialógica que deve ser concebida em salas de alfabetização precisamente. Reduzi-lo a unidades menores da língua é colaborar para o empobrecimento dessa relação, ou seja, uma prática contrária a esta impede que os alunos explorem e reconstruam toda as possibilidades de sentidos dessas unidades, cerceando a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura. (GONTIJO, 2002). É importante salien-

tar o quão é essencial a função da escola como elemento de transformação desse espaço da sala de aula por meio de práticas que oportunizem essa reflexão sobre a verdadeira essência da língua, sem deixar de lado sua convencionalidade.

4. Conclusão

Não basta saber codificar e decodificar a palavra mecanicamente para intitular uma criança coma alfabetizada. É necessário avaliar a compreensão de textos lidos por alunos, resolução de situações-problemas, ou seja, diversas ocasiões em que se faz necessária a argumentação, questionamentos, problematizações, entre outras práticas desenvolvidas em sala de aula com alunos nessa fase tão importante da vida escolar.

É possível ousar nas práticas de sala de aula e, desse modo, fazer o melhor, alfabetizando crianças sob uma perspectiva histórico-sócio-cultural, valorizando suas potencialidades e conhecimentos prévios adquiridos e contribuindo, assim, para a formação de alunos seguros, críticos, conscientes de seu papel na sociedade e, acima de tudo, cidadãos com formação humana integral.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Base nº. 5.692, de 11 de agosto 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Base nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 12. ed. 2005.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GONTIJO, C. M. M. O Processo de Alfabetização: novas Contribuições: São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARCILIO, M. L. História da Alfabetização no Brasil: São Paulo: Edusp, 2016.

Os autores

Adebio de Jesus Ribeiro Lisboa

Professor Regente de Língua e Literatura Vernáculas na Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU. Montanha, ES.
adebio_lisboa@hotmail.com

Adriana Pin

Instituto Federal do Espírito Santo
adriana.pin@ifes.edu.br
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes,
orientadora e organizadora do e-book *Diálogos Interdisciplinares*.

Adrielle Fernandes

Professora pós-graduada em Letras Língua Portuguesa.
adryfernandes2@gmail.com

Alessandra Ferreira Marcelino

Professora na rede Municipalidade de São Mateus/ES.
Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.
alessandrafmarcelino@hotmail.com

Brenda Maria Soares

Professora da rede estadual-SEDU-Jacaraípe-Serra-ES. Mestra em Ciência Tecnologia e Educação (IVC).

Carolina Lomando Cañete

Instituto Federal do Espírito Santo
Doutora em Ciências Biológicas - Zoologia pela Universidade Federal do Paraná
carolcanete@ifes.edu.br

Caroline Fardin Araujo

Professora regente do município de Presidente Kennedy, mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.
carolinefardin1994@gmail.com

Flávia Soares Roza

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.
Faculdade Vale do Cricaré

Gabrielly Rosário Dionísio

Instituto Federal do Espírito Santo

gabyrosariod@gmail.com

4º ano do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

ivanaestevesspassos@gmail.com

Jeane Aguiar Costa Dall’Orto

Professora da rede municipal de ensino de Serra

jeaneaguiarcosta@gmail.com

Keliene Pedrosa Mirandola Silva

Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade

Vale do Cricaré – São Mateus – ES, Brasil

kelieneppmsilva@gmail.com

Laís Perpétuo Perovano

Universidade Federal do Espírito Santo

laisperpetuo13@gmail.com

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo

Leandro Dias Cardoso Carvalho

Instituto Federal do Espírito Santo

leandrodias@ifes.edu.br

Mestre em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa.

Luciane Serrate Pacheco Bacheti

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

lucianesp@ifes.edu.br

Mara Cristina Ramos Quarteazani

Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré.

Doutoranda em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte

Fluminense Darcy Ribeiro - Uenf

Instituto Federal do Espírito Santo

marac@ifes.edu.br

Marinês de Oliveira Mendes

Faculdade Vale do Cricaré-FCV
marinesmendes12@hotmail.com

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré- FVC,
professora de Línguas Portuguesa e Espanhola das redes municipal e estadual de ensino.

Nágila de Fátima Rabelo Moraes

Instituto Federal do Espírito Santo
nagilamoraes@ifes.edu.br

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD - Portugal

Pedro Lucas do Nascimento Fontoura

Instituto Federal do Espírito Santo
pedrolucasdonascimento9839@gmail.com

4º ano do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.

Rafael Matos Vital

Faculdade Vale do Cricaré - FVC
rafael.matos.vital@hotmail.com

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação

Professor de Educação Básica na disciplina de Língua Estrangeira Moderna - Inglês da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

Estudante de Bacharel em Tradução

Rita Barcelos da Silva

Faculdade Vale do Cricaré
ritabarcelos07@hotmail.com

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.

Coordenadora na Prefeitura Municipal de Vila Velha e professora na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

Selma Aguiar de Souza Moreira

Centro Pedagógico/LAGEBES
sasmoreira7@hotmail.com

Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFES. Diretora da E.M.E.F. “José Pinheiro” – Pinheiro-ES.

Yasmin Santos Almeida

Instituto Federal do Espírito Santo
yasmin.ibasantos@gmail.com

4º ano do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.

DOI dos artigos

1 - A OBRA O URAGUAI DE BASÍLIO DA GAMA EM DIÁLOGO COM A CULTURA GUARANI NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

10.29327/555693.1-1

2 - SABERES DOCENTES VERSUS PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

10.29327/555693.1-2

3 - FESTIVAL DE MÚSICA E DANÇA LATINA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO

10.29327/555693.1-3

4 - A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GOVERNADOR VALADARES-MG

10.29327/555693.1-4

5 - FALANDO DE MEMES E TEXTOS MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO

10.29327/555693.1-5

6 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

10.29327/555693.1-6

7 - ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A TVET E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

10.29327/555693.1-7

8 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES LEITORAS

10.29327/555693.1-8

9 - O ENSINO DE ARTE E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE 6º A 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COLOCANDO O PCN NA PRÁTICA

10.29327/555693.1-9

10 - RELAÇÕES DISCURSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR: DA MULTIPLICIDADE DE VOZES À SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

10.29327/555693.1-10

11 - LITERATURA CLÁSSICA E LITERATURA DE QUADRINHOS: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?!

10.29327/555693.1-11

12 - OFICINA DE VISUALIZAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DE IMAGEM POR MEIO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ABORDAGEM TRIANGULAR

10.29327/555693.1-12

13 - O DISCURSO PRESENTE NAS CRÔNICAS DE LYA LUFT COMO AGENTE ATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR CRÍTICO

10.29327/555693.1-13

14 - O COTIDIANO NA VISÃO DE CORTÁZAR ALIADO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ATIVOS NA SOCIEDADE

10.29327/555693.1-14

15 - BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

10.29327/555693.1-15

ISBN: 978-85-92647-24-7

DIÁLOGO
EDITORIAL