



REVISTA MAIÊUTICA

Curso de Letras

Publicação de Divulgação Científica e Cultural do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

v. 01, nº. 01.

Jul./Dez. 2012

UNIASSELVI 2014

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Klock

Pró-Reitor de Ensino de Graduação a Distância

Profª. Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Klock

Editor-Chefe

Prof. Evandro Andre de Souza

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Organizadores

Profª. Bruna Alexandra Franzen

Prof. Célio Antonio Sardagna

Profª. Cláudia Suéli Weiss

Profª. Estela Maris Bogo Lorenzi

Profª. Jackeline Maria Beber Possamai

Profª. Luciana Fiamoncini

Profª. Patrícia Maria Matedi

Editoração e Diagramação

Letícia Vitorino Jorge

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Deise Stolf Krieser

Joice Nardelli

Publicação Online

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri
UNIASSELVI – Indaial.

Apresentação

APRESENTAÇÃO

A Revista Maiêutica de Letras, que apresentamos a você com grande satisfação, abrange um conjunto de artigos específicos que trazem reflexões envolvendo a linguagem, a literatura e o ensino da língua materna. Esses textos levam os processos educativos à instância da aprendizagem cooperativa uma vez que fomentam a atuação conjunta de professores, tutores e acadêmicos que colaboraram e colaboram mutuamente, em prol de um objetivo comum: a formação do conhecimento.

O conhecimento produzido por meio desses textos toma por base os estudos efetuados pelos acadêmicos nas diversas disciplinas do curso, além de constituir-se objeto de leituras diversas, as quais vão muito além dos cadernos de estudos, ultrapassam, portanto, o âmbito da sala de aula. E o resultado desse conhecimento se traduz nos diversos artigos ora publicados, os quais dizem respeito aos diferentes ramos das Letras: gramática, linguística, literatura, leitura, interpretabilidade, escrita, entre outros.

De fato, o conhecimento gerado no conjunto destas ações se volta para o perfil profissional qualificado do licenciado em Letras, o qual é, por excelência, leitor em potencial, produtor de textos, fomentador do ato de ler, um divulgador da literatura, além de um conhecedor da língua nos seus diversos aspectos.

No tocante ao profissional de Letras, este, mais do que qualquer outro, lida com a linguagem que, por sua vez, é compreendida como “[...] o maior empreendimento coletivo da socialização e produção de conhecimento da humanidade” (MARCUSCHI, 2004, p.13)¹. A partir disso, as discussões trazidas objetivam propiciar uma reflexão em torno de novas perspectivas no ensino da língua, no sentido de trabalhar para a formação de sujeitos críticos, inseridos nos diferentes meios sociais, contribuidores, por conseguinte, para a transformação da sociedade.

Essa publicação evidencia a importância de pesquisar, aprofundar, socializar os resultados, trocar ideias e, assim, enriquecer o mundo acadêmico com diferentes conhecimentos. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária na construção da sabedoria humana. Convidamos você para a leitura dessa Revista, para assim aspirar a cada um dos ensinamentos apresentados e, desse modo, continuar o processo de enriquecimento intelectual.

Prof^a. Elisabeth Penzlien Tafner
Coordenadora do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura

Prof^a. Franciele Stano Torres
Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância



¹ MARCUSCHI, L. Antônio. Formação em letras e pesquisa em linguagem (Introdução). In: MOLLICA, M. Cecília (org.). **Formação em letras e pesquisa em linguagem**. Rio de Janeiro: Faculdade Letras UFRJ, 2004.

SUMÁRIO

ESTEREÓTIPOS LITERÁRIOS: personagens da literatura infantojuvenil

Rizelda da Silva Beserra Dantas

Jackeline Maria Beber Possamai 7

AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Flávio França

Carlos Magno V. da Silva

Celio Antonio Sardagna 13

LEITURA E ESCRITA: importância e dificuldades na formação do leitor

Erika de Souza Delgado

Maria do Socorro Araújo do Nascimento

Jackeline Maria Beber Possamai 25

USOS E CONTEXTOS: as variações da língua portuguesa

Messias Santos Silva

Rizelda da Silva Beserra Dantas

Bruna Alexandra Franzen 37

A EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA E A INFLUÊNCIA DA IGREJA NO PENSAMENTO OCIDENTAL

Caritas Maria da Silveira Oliveira

Marileny de A. Oliveira

Patricia Maria Matedi 45

INTERCULTURALISMO NA ESCOLA: diálogo e aprendizado

Cintia Iribarrem Longarai

Gessi Silveira Carvalho

Celio Antonio Sardagna 51

A INTERNET COMO FONTE DE RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Dora Angélica Segovia de Rodrigues

Abraão Cabral

Jackeline Maria Beber Possamai 63

O BRASIL ESTRAGA OU CONSERVA A LÍNGUA DE CAMÕES?

Luiz Henrique Milani Queriquelli

Abraão Cabral

Patricia Maria Matedi 69

LÍNGUA E DIALETO: uma discussão teórica sobre a variação e o preconceito

Márcia Regina Fernandes

Márcia Cristina Neves Voges

Bruna Alexandra Franzen 79

A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS PRINCIPAIS CORRENTES DE ESTUDO

Rejane Witkowski

Márcia Cristina Neves Voges

Bruna Alexandra Franzen 87

ESTEREÓTIPOS LITERÁRIOS: personagens da literatura infantojuvenil

Rizelda da Silva Beserra Dantas¹
 Professora: Jackeline Maria Beber Possamai

RESUMO

O presente artigo faz menção aos estereótipos criados na literatura infantojuvenil, os quais, se depender do prisma pelo qual se observe, insinuam até questões de discriminação. Anseia-se levar o leitor a perceber o que há de intrínseco na caracterização de alguns personagens, como a princesa, a bruxa, o negro e outros. Pretende-se, portanto, refletir sobre as características dessas personagens e o modo como são tratadas nas histórias, chamando a atenção para o papel do educador e da escola nesse processo.

Palavras-chave: Estereótipos. Literatura. Personagens.

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar suas histórias, o escritor precisa pensar em diversos aspectos que necessitam estar contemplados em sua obra: o espaço, o tempo, as personagens etc.

No tocante às personagens é relevante salientar as características que cada uma delas recebe para desempenhar seus papéis nas mais variadas histórias produzidas pela literatura infantojuvenil. Ao pensar nisso, o autor precisa traçar o perfil de cada uma, atribuindo-lhes funções e responsabilidades dentro do contexto.

Ao escolher suas personagens, o autor precisa levar em consideração alguns pontos, a exemplo: Quem será a(o) protagonista? Quem serão os antagonistas? Quem serão os menos favorecidos? E é justamente nessa hora que surgem as personagens estereotipadas da literatura, com vistas a suprir a necessidade de quem escreve e de chamar a atenção de quem lê. Por isso, na maioria das vezes, opta por estereótipos que já estão incutidos na mente do público.

2 ESTEREÓTIPOS LITERÁRIOS: PERSONAGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Um dos principais fatores estruturantes de uma narrativa são as personagens, as quais, conforme Coelho (2000, p. 74, grifos da autora), são:

[...] a transfiguração de uma realidade humana [...] transposta para o plano da realidade estética (ou literária). Não há ação narrativa sem personagens que a executem ou vivam. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois nela se centra o interesse do leitor. Adultos ou crianças, todos nós ficamos presos àquilo que acontece às personagens ou àquilo que elas são.

Muitas vezes, o próprio leitor se identifica com algumas das personagens da história que lê, e isso o impulsiona a ler sempre mais.

Na leitura comum, a relação do leitor com a obra é afetiva; ela se manifesta pela identificação do leitor com a história, com os lemas tratados, com as personagens'. Essa identificação, segundo os pesquisadores franceses, consiste em o leitor 'afirmar sua personalidade

graças ao livro, formulando julgamentos éticos a propósito de situações ou personagens, prolongando ao mesmo tempo nas leituras, experiências ou questionamentos pessoais. (FARIA, 2010, p. 15-16)

Ao analisar as personagens das histórias disponíveis para o público infantojuvenil, é possível perceber a semelhança e a repetição de suas características, ao que se chama de estereotipia. Para Coelho (2000, p. 75), as personagens estereotipadas “[...] não mudam nunca em suas ações ou reações”. Os autores lançam mão desse artifício porque, como afirma Patrick (s/d): “[...] os leitores estão familiarizados com eles. Eles se conectam a algo na consciência humana e provocam uma resposta emocional. A familiaridade encoraja o leitor a continuar a história”.

2.1 A PRINCESA

A figura da princesa nos contos de fadas é sempre representada por uma beleza inigualável e incomparável (Figura 1), “[...] são sempre protótipos da raça ariana: cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura média, roupa imaculada” (ABRAMOVICH apud PASQUALINI, 2007, p. 71).

No conto de fadas *Branca de Neve* percebe-se nitidamente a caracterização da protagonista na fala do narrador: “[...] Algum tempo depois, ela teve uma filha, que era branca como a neve, vermelha como o sangue e tinha cabelos negros como o ébano. Deram a ela o nome de Branca de Neve [...]” (GRIMMSTORIES, s/d). E posteriormente a referência à sua beleza: “À medida que Branca de Neve crescia, ia ficando cada vez mais bonita e, quando tinha sete anos, já era tão bela quanto o dia e mais bonita do que a própria rainha”. (GRIMMSTORIES, s/d). Aqui já é possível notar a ênfase e comparação da beleza da princesa com o próprio dia.

O estereótipo das princesas é

sempre o mesmo, por isso elas também são consideradas como personagens planas ou, ainda, as conhecidas “personagens-tipos”, pois conforme Coelho (2000, p. 75): “[...] são bastante simples em sua construção e facilmente reconhecíveis pelo leitor [...] São personagens-tipos os reis, rainhas, princesas, príncipes, amas, bruxas, fadas, gigantes, anões, caçadores, animais encantados etc., que vivem nos contos de fada ou contos maravilhosos”.

Diante do exposto, percebe-se o motivo dessa classificação, pois suas ações no decorrer da narrativa não surpreendem o leitor, que já conhece todo o papel a ser desempenhado por elas. Em nenhum momento, por exemplo, o leitor irá se deparar com uma princesa considerada feia, descabelada, malvada ou até mesmo mal vestida, a não ser que, em determinada parte da história, ela seja considerada uma pessoa comum.

FIGURA 1 – PRINCESAS DOS CONTOS DE FADA



FONTE: De fato (2012).

2.2 O PRÍNCIPE

No que se refere à figura masculina, mais especificamente ao príncipe retratado na literatura infantojuvenil (Figura 2), sua caracterização também é baseada na beleza estética, na bondade e no cavalheirismo. “O mocinho, o príncipe, é alto, corpulento, forte, elegante, bem barbeado (ou até imberbe), sempre com aspecto de quem acabou de sair

do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie e qualidade”. (ABRAMOVICH apud PASQUALINI, 2007, p. 71)

Sempre galante, provoca suspiros em todas as suas pretendentes, não apenas por ser belo, mas também por sua audácia que o leva sempre a ser vitorioso em toda e qualquer situação conflituosa.

FIGURA 2 – PRÍNCIPE DO CONTO DE FADAS BRANCA DE NEVE



FONTE: Crianças (s/d)

2.3 O NEGRO

O negro, apresentado na literatura infantojuvenil, ocupa posições de servidão, é sempre o serviçal, o escravo, o trabalhador, geralmente não aparece como patrão ou nobre, nem mesmo como protagonista das histórias.

Nesse sentido, consoante às considerações de Abramovich (apud PASQUALINI, 2007, p. 71): “Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes? Nunquinha”.

Nessa perspectiva, compreende-

se o papel da mulher negra nas histórias infantojuvenis, a exemplo da personagem Tia Nastácia (Figura 3), do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Conforme é descrita a seguir:

A melhor quituteira deste e de todos os mundos que existem. Ela cozinhou até para São Jorge, na Lua. Quem comia uma vez os seus bolinhos não podia nem sequer sentir o cheiro de bolos feitos por outras cozinheiras. Além de cuidar da cozinha, ela é uma faz-tudo na casa. Foi ela quem praticamente criou a Narizinho, e quem fez a Emília. É uma grande contadora de estórias. A turma do sítio adora ficar à noite ouvindo seus ‘causos’, comendo rosquinha de polvilho. (PROJETO MEMÓRIA, s/d).

FIGURA 3 – TIA NASTÁCIA, PERSONAGEM DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO



FONTE: Desenho (2010).

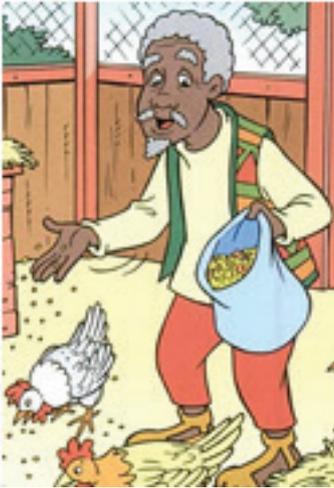
No tocante ao sexo masculino, o negro, segundo Abramovich (apud PASQUALINI, 2007, p. 71):

[...] somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida.

Um forte exemplo é a personagem do Tio Barnabé (Figura 4), também do *Sítio do*

Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Ele, além de negro, é idoso, conhecedor de muitas histórias, principalmente no que se refere ao folclore. No que tange à sua ocupação na fazenda, é responsável por uma série de tarefas, como cuidar dos animais, da roça etc.

FIGURA 4 – TIO BARNABÉ, PERSONAGEM DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO



FONTE: Biblioteca José Brito (2013)

2.4 A BRUXA

As bruxas (Figura 5) são sempre apresentadas como velhas, feias, com uma verruga enorme no nariz, unhas grandes, feição maléfica e assustadora. No entanto, sua capacidade de imaginação e sua criatividade não são postas em destaque. Para Abramovich (apud PASQUALINI, 2007, p. 71):

[...] a bruxa, o gigante e outras personagens são extremamente feias, ou até monstruosas, grotescas ou deformadas, fazendo com que o afastamento físico, a repulsa instintiva, a reação da pele sejam o detonador do temor e do medo, e não a ameaça emocional do que eles representam – de fato – para a criança... Afinal, a bruxa não é mostrada como um ser misterioso, enigmático, que conhece e domina outros saberes, que pode ser muito sedutora e atraente (e por isso perigosa e ameaçadora).

FIGURA 5: BRUXA DO CONTO DE FADAS BRANCA DE NEVE



FONTE: Mundo Cá Dentro (2012)

Busca-se, com esse estereótipo da bruxa, provocar o medo e a repulsa sem se ater a outras características deste tipo de personagem. Para Jacoby (2009, p. 89):

O aspecto físico de bruxa, explicitado pelo narrador, intensifica, com a metalinguagem, a consciência de imagem construída e caricatural: Tinha um par de olhos perfeitos para uma bruxa, isto é, grandes, esbugalhados, com riscas de sangue e cada um virado para um lado. Motivo de orgulho, o nariz enorme, em forma de bico de papagaio, com a ponta quase entrando na boca de um único dente amarelado e carcomido, compõe o reflexo devolvido pelo espelho, que se completa com o cabelo despenteado, cor de cinza, roupas gastas e esfarrapadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da breve análise realizada dos estereótipos da literatura infantojuvenil, nota-se que, por vezes, o leitor aceita a desvalorização do ser, sem questionamentos, de forma passiva, como se nada estivesse acontecendo. Não para para refletir sobre as imagens que estão sendo criadas e perpetuadas ao longo do tempo.

Questionamentos do tipo: Por que o negro deve ser sempre serviçal? Por que as bruxas são sempre horrendas? Por que

príncipes e princesas são eternamente lindos e esbeltos? devem ser estimulados na escola, promovendo até a criação de histórias com personagens que desmistifiquem o que já aparece impregnado nas mentes. Incentivando, inclusive, a encenação dessas histórias. Nesse sentido, o papel do educador no processo é o de orientar seus alunos no que compete a não reforçar personagens estereotipadas nas histórias que leem, minimizando assim o preconceito e a discriminação que, porventura, possam surgir através dos estereótipos.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA JOSÉ BRITO. **Personagens do sítio**. 2013. Disponível em: <<http://bibliotecajosebrito.blogspot.com.br/2013/04/18-de-abril-dia-nacional-do-livro.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

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

CRIANÇAS. **Qual é seu príncipe favorito dos desenhos animados?** Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/album/principes_album.jhtm#fotoNav=1>. Acesso em: 15 jul. 2013.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 87-110.

DE FATO. **Disney propõe novo conceito para as “princesas”**. 2012. Disponível em: <<http://defatocom.wordpress.com/2012/10/15/disney-propoe-novo-conceito-para-as-princesas/>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

DESENHO. **Rabicó e Tia Nastácia**. 2010. Disponível em: <<http://desenhossitio.blogspot.com.br/2010/07/rabico-e-tia-nastacia.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

blogspot.com.br/2010/07/rabico-e-tia-nastacia.html>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto: 2010.

GENS, Rosa; MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor Werneck dos. (org.) **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

GRIMMSTORIES. **Branca de Neve**. Disponível em: <http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/branca_de_neve>. Acesso em: 15 jul. 2013

JACOBY, Sissa. **A bruxa no imaginário infantil: A última bruxa de Josué Guimarães**. Porto Alegre: Letras de hoje, 2009.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões**. Maringá: Eduem, 2008.

MUNDO CÁ DENTRO. **A bruxa da Branca de Neve**. Disponível em: <<http://mundocadentro.blogspot.com.br/2012/09/a-bruxa-da-branca-de-neve.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PASQUALINI, Joseni Terezinha Frainer. **Caderno de estudos: literatura infantojuvenil**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2007.

PATRICK, Josh. **Lista de arquétipos frequentes na Literatura**. Disponível em: <http://www.ehow.com.br/lista-arquetipos-frequentes-literatura-info_18049/>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PROJETO MEMÓRIA. **Tia Nastácia**. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/MonteiroLobato/sitiodopicapau/tianast.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Flávio França

Tutor Externo: Carlos Magno V. da Silva

Professor: Celio Antonio Sardagna

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED 0169) – Prática do Módulo II

15/06/2013

RESUMO

Contar uma história é o meio mais antigo de propagação de conhecimento. Por meio desta prática é possível contribuir na formação de leitores, no estímulo à criatividade e à imaginação das crianças. Os desenhos produzidos por crianças são importantes registros dos seus raciocínios em desenvolvimento. A contação de histórias e a produção de desenhos são duas atividades muito relacionadas, pois, ao contar uma história, imagens são produzidas nas mentes das crianças, e ao serem estimuladas a produzir desenhos após a exposição a alguma história, os desenhos virão impregnados destas imagens, levando o ouvinte a apropriar-se da história. Entre 2010 e 2012 foram realizadas atividades de contação de histórias, visando oferecer alternativas didáticas para o ensino de Português. Como resultado dessas atividades, os alunos produziram desenhos. O presente trabalho tem como objetivo a análise dos desenhos produzidos durante atividades de contação de histórias, realçando como se dá a expressão do pensamento infantil e propondo abordagens para o tratamento destes pensamentos em sala de aula. Os desenhos foram digitalizados. A temática principal dos desenhos foi identificada. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tratamento de cada uma das temáticas identificadas: Violência, Família, Amor, Profissão, Abstrações, Escola, Influência da Televisão, Consumismo. Observa-se como uma atividade didática realizada de forma planejada dentro da sala de aula pode levar a insights importantes sobre as próximas atitudes a serem tomadas para atingir os objetivos educacionais. Os desenhos revelam uma ampla variedade de preocupações dos estudantes e tudo isso fornece elementos aos professores para buscarem práticas motivacionais nas suas aulas.

Palavras-chave: Didática. Contação de Histórias. Desenhos Infantis.

1 INTRODUÇÃO

O ato de contar uma história é o meio mais antigo de propagação de conhecimento. Antes do advento da escrita, essa era a única forma que os aglomerados de famílias tinham para eternizar suas histórias, suas lendas, mitos e crenças religiosas. Talvez este hábito tão antigo esteja no cerne do fascínio que

causa às crianças uma história bem contada.

Por meio desta prática, executada em escolas de Ensino Fundamental, é possível contribuir de forma significativa na formação de leitores, no estímulo à criatividade e à imaginação das crianças (PIRES, 2011).

Os desenhos produzidos por crianças

são importantes registros dos seus raciocínios em desenvolvimento, levando aos adultos como elas estão vendo o mundo que as rodeia. Aqueles que estão ainda nas fases iniciais do aprendizado da escrita sentem-se inseguros com esta forma de expressão de seus pensamentos e podem usar os desenhos para expressá-los. Essa compulsão ao desenho como expressão das reflexões íntimas tende a decrescer na medida em que se aproxima a adolescência (BARBOSA-LIMA; CARVALHO, 2008).

A contação de histórias e a produção de desenhos são duas atividades muito relacionadas, uma vez que, à medida que a história se desenrola, imagens são produzidas ou lembradas nas mentes das crianças. Ao serem estimuladas a produzir desenhos após a exposição a alguma história, ficcional ou não, os desenhos produzidos virão impregnados destas imagens, levando o ouvinte a sentir-se um pouco autor, apropriando-se da história.

No caso da experiência da contação de histórias, as palavras proferidas pelo contador são como linhas desenhadas pelo ar. Enquanto o contador liberta as palavras presas no texto, o ouvinte, leitor indireto do texto narrado, vai criando e interpretando os desenhos, adentrando-se em um mundo mágico e tornando-se coautor da história. (RAMOS, 2011, p. 28).

Entre 2010 e 2012 foram realizadas, na Escola Irmã Rosa Aparecida (Dispensário Santana, Feira de Santana, BA), atividades de contação de histórias, visando oferecer alternativas didáticas para o ensino de Português (CORREIA et al., 2010; SANTOS; FRANÇA, 2012). Como resultado dessas atividades, os alunos produziram desenhos relativos aos temas apresentados.

Na atividade realizada em 2010, capitaneada pela então estudante de Licenciatura em Letras Neilma Correia, foi lida a história “Retetêú”, de Elsie Brum (1992). Em seguida foi pedido que os alunos fizessem desenhos sobre os seus sonhos para o

futuro. Os resultados da atividade foram apresentados em congresso (CORREIA et al., 2010). Na atividade de 2011, depois da leitura de uma versão da fábula “A Raposa e a Cegonha”, de Esopo (1994), foi solicitado que os alunos produzissem frases relacionadas com a moral da fábula e depois que escolhessem uma das frases para ser ilustrada. As frases escolhidas relacionavam-se com violência e agressividade. Os principais resultados dessa atividade foram publicados em Santos e França (2012).

O presente trabalho tem como objetivo a análise dos desenhos produzidos durante atividades de contação de histórias, realçando como se dá a expressão do pensamento infantil e propondo abordagens para o tratamento destes pensamentos em sala de aula.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Os desenhos produzidos nas atividades de contação de histórias de Correia et al. (2010) e Santos e França (2012) foram digitalizados. Em seguida, a temática principal dos desenhos foi identificada.

Depois se realizou uma pesquisa bibliográfica sobre o tratamento de cada uma das temáticas relacionadas extraídas dos desenhos em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

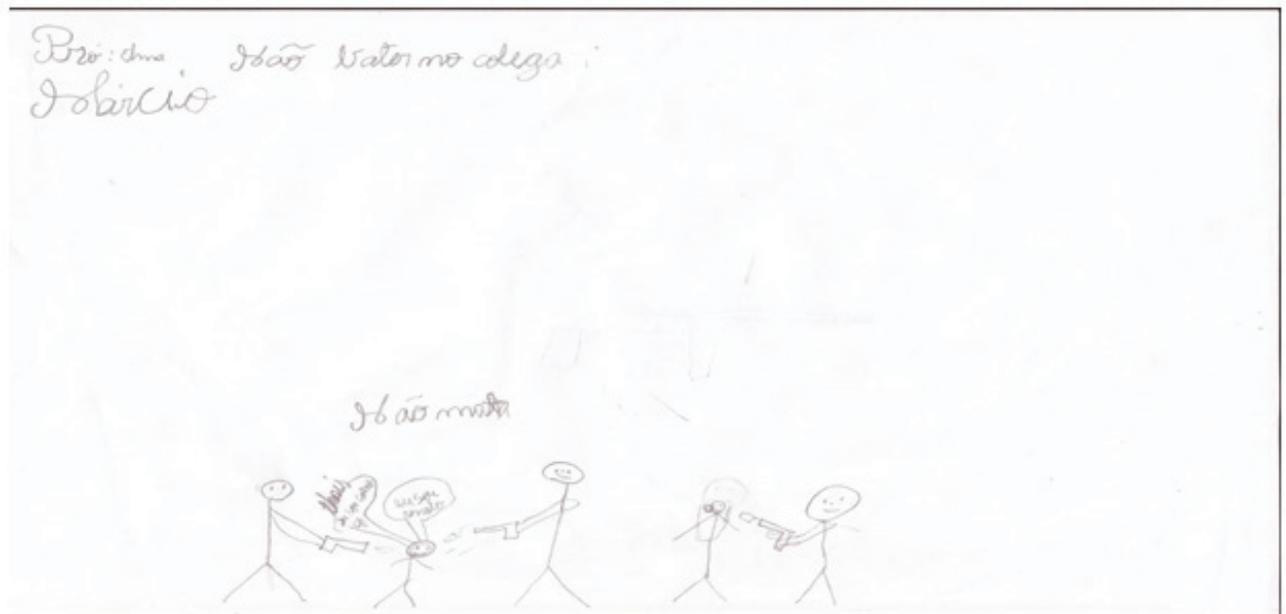
As duas atividades produziram 141 desenhos. Foram relacionados os seguintes temas oriundos da análise dos desenhos produzidos nas atividades de contação de histórias acima referidas: Violência, Família, Amor, Profissão, Abstrações, Escola, Influência da Televisão, Consumismo.

3.1 VIOLÊNCIA

Vários desenhos apresentados vinham com demonstrações de violência e agressividade por parte dos estudantes.

De fato, a violência escolar é uma temática muito divulgada pelos meios de comunicação e também significativamente enfocada em estudos acadêmicos. A violência na escola se expressa tanto pelas vias de fato, transformando os períodos de folga entre as aulas (o “recreio”) em verdadeiras batalhas campais, em que as crianças se agredem de forma gratuita num contexto de brincadeira e jogo.

FIGURA 1- DESENHO MOSTRANDO A VIOLÊNCIA.



FONTE: Os autores

A violência observada nas escolas está relacionada a diversos fatores. Um deles é o fato de a escola materializar aspectos opressores e estressantes da modernidade, como a organização imposta e a burocracia. O comportamento violento é:

como resposta à angústia decorrente do anacronismo da instituição (conservadora por essência) com um tempo (a pós-modernidade) que carrega consigo a marca da mudança e do mal-estar como constitutivos de sua identidade, lidamos com sujeitos (adolescentes e/ou jovens na condição de alunos) que se encontram em um momento do ciclo da vida, têm as mesmas marcas da pós-modernidade e que, pelo momento em que constituíram a sua discursividade, questionam a

escola. (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

A violência escolar caminha numa escalada aparentemente desenfreada e o professor é, muitas vezes, identificado pela sociedade como aquele que está na primeira linha do enfrentamento deste problema, contudo observa-se certa apatia do profissional de ensino de uma forma geral. Esse sentimento de desânimo dos docentes das escolas públicas pode ser associado à síndrome de Burnout, caracterizada pela exaustão física e emocional, irritabilidade, ansiedade e tristeza, perda do entusiasmo e criatividade, diminuição da simpatia e distanciamento dos alunos, perda do otimismo e frustração. Vítima desta síndrome,

o professor acaba por também gerar violência, a partir de sua hostilidade a tudo e a todos na escola (EVANGELISTA, 2012). Ou seja, o enfrentamento da violência escolar passa não só por uma efetiva ação na classe discente, mas, sobretudo, numa melhoria significativa das condições de trabalho docente, cuja melhoria salarial é apenas a ponta de um *iceberg* que tem levado a pique as políticas educacionais implantadas nos últimos anos.

Fenômenos como a disseminação do uso de drogas, a tendência à formação de gangues e a facilidade ao acesso a armamentos, associados ao fato de que as escolas estão passando por um processo de desvinculação da comunidade, fizeram com que as escolas deixassem de transmitir uma sensação de segurança para alunos e professores.

As medidas contra a violência escolar passam por:

Realizar diagnósticos e pesquisas para conhecer o fenômeno em sua forma concreta, conseguir a legitimação pelos sujeitos envolvidos (o que pressupõe a participação da comunidade escolar) e fazer um monitoramento permanente das ações nas escolas. A prevenção é fundamental. Uma das premissas

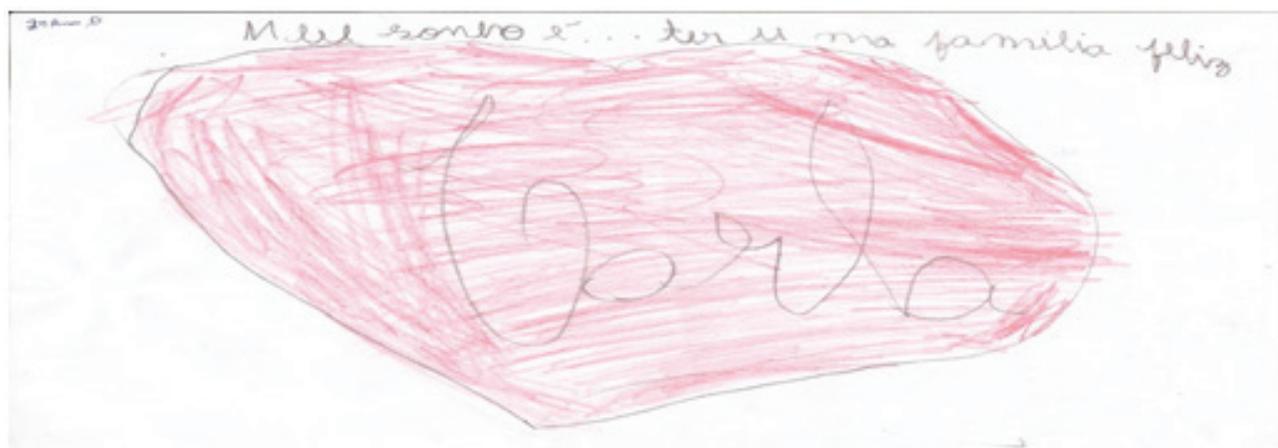
para se conseguir isso é relacionar conhecimento sensível, ético, valorização do jovem, criação de um clima agradável e participativo, com conhecimento especializado e transdisciplinar, bem como análises sobre segurança pública e segurança escolar. Deve-se, enfim, assumir a importância da construção de uma cultura de paz baseada na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais [...] e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a segurança, como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 50)

3.2 FAMÍLIA

A importância da família para o desenvolvimento do indivíduo é óbvia, pois é com a família que ele conhecerá o mundo externo, que ele aprenderá pelo menos o rudimento da linguagem e absorverá as tradições culturais e éticas da comunidade.

Os desenhos produzidos a partir das atividades de contação de histórias revelam que a constituição de uma família é um dos grandes anseios da juventude.

FIGURA 2 - DESENHO REFERENTE AO ANSEIO PELA FAMÍLIA



FONTE: Os autores

A parceria entre a família e a escola é essencial para a formação da criança. Esta parceria é incentivada até pela legislação: “[...] apesar de serem dois mundos distintos, ambos têm a responsabilidade de educar as crianças, sendo que esta educação será mais eficaz quão mais em sintonia estiverem”. (SANTOS, 2009)

Contudo, o que se observa é o gradativo distanciamento entre as duas instituições.

Numa perspectiva histórica, a aproximação da família com a escola tem sido tentada há muito tempo. Na transição do século XIX com o século XX, esta integração revestia-se com os preceitos positivistas, impregnando a escola com ideologias que estão na base do Estado Novo getulista (CAMPOS, 2011).

O fato é que o conceito de família modificou-se e expandiu-se. Hoje, temos, além da família tradicional (pai, mãe e filhos, heterossexual, monocultural), famílias formadas por pais divorciados, por pais

homossexuais, famílias multiculturais etc. Essa complexidade é reunida na escola, que precisa aprender também a expandir-se.

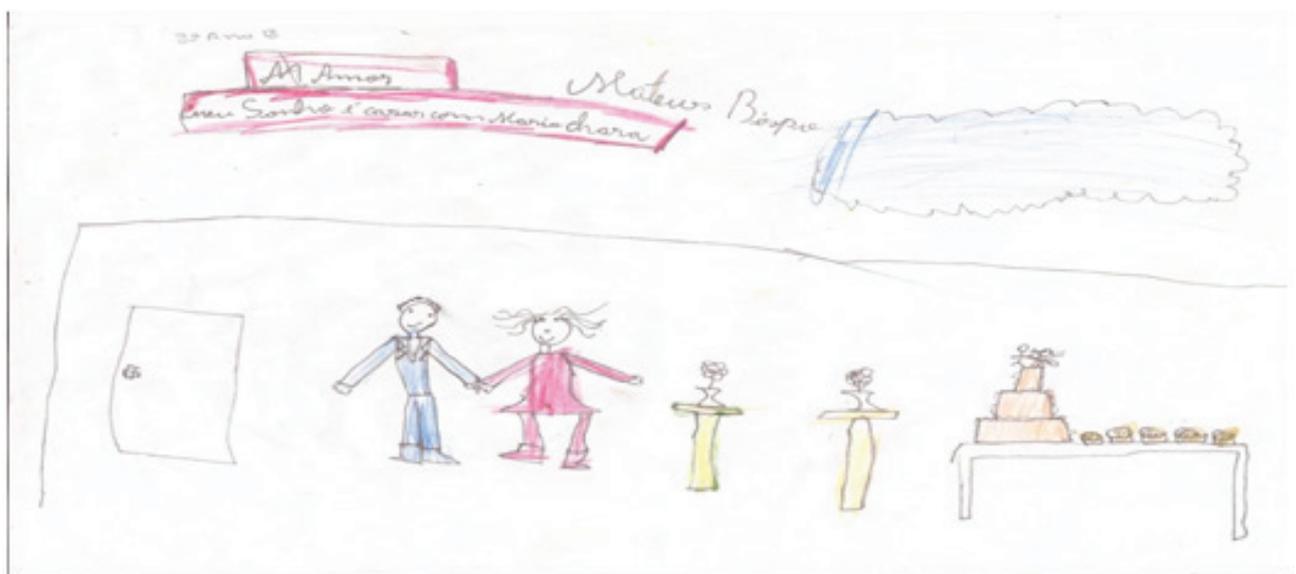
O maior problema do distanciamento das duas instituições está nas características da vida moderna, em que os pais não mais se dedicam à educação dos filhos, deixando toda responsabilidade à escola. Para Fraiman (1997), esse distanciamento está profundamente relacionado aos meios de comunicação de massa e na desvalorização tanto de professores como alunos, além da omissão dos pais.

3.3 AMOR

A temática do amor tem uma relação contraditória com a escola. Apesar de todo o pensamento cristão admitir intrinsecamente que apenas através do amor o ser humano conseguirá realizar-se com plenitude, na escola a temática é evitada e até mesmo proibida, como prejudicial ao conhecimento objetivo (DELLA FONTE, 2007).

Mesmo entre crianças tão jovens, o amor já está presente no seu cotidiano.

FIGURA 3 - DESENHO SOBRE AMOR



FONTE: Os autores

Contudo, o ensino do amor, nas suas versões mais cruamente biológicas, despidido de preconceitos e mitos, tem se mostrado urgente, inadiável. Desde o advento da SIDA, uma doença (ainda) incurável transmitida principalmente através do ato sexual, passando pelo persistentemente elevado índice de adolescentes grávidas, discussões sobre hábitos sexuais passaram a ter cadeira cativa na escola.

Mas é a escola o melhor lugar para discutir as nuances temáticas que envolvem o amor? Ou será o amor uma coisa totalmente dependente de nossa personalidade e a escola tem muito pouco a contribuir, como afirma Aires (2009)?

A repressão ao amor na escola é desnecessária; pelo contrário, esta mesma escola precisa dedicar-se ao ensino realista e desprovido de preconceito. Os estudantes precisam estar informados sobre o desejo sexual (que tanto sentem), sobre prazer (que tanto procuram), sobre a gravidez e a responsabilidade da paternidade (que tanto temem) e, principalmente, sobre a formação

da família, que só se justifica através do amor.

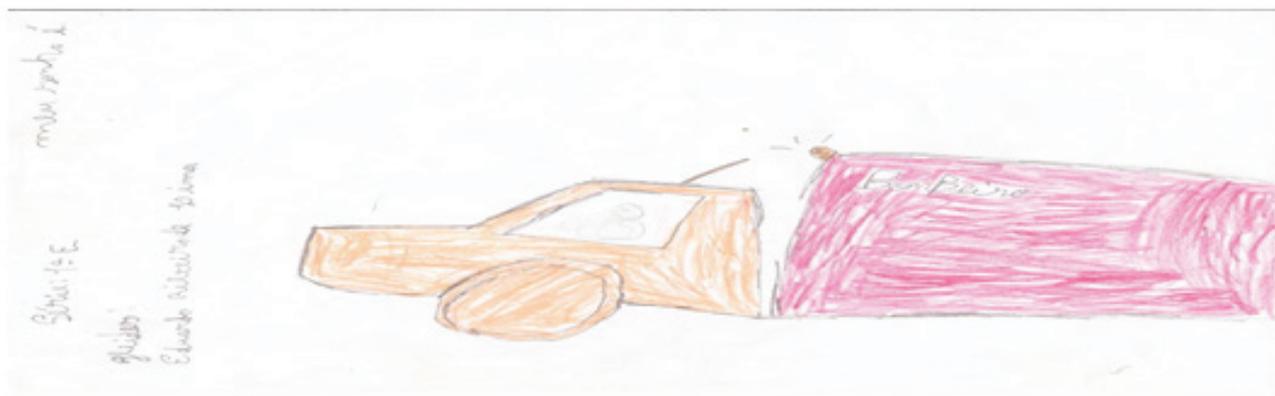
É a escola o ambiente ideal para juntar todas essas informações de maneira positiva. Através da correta escolha de literatura sobre o assunto, através do treinamento de profissionais especializados nesse tipo de aprendizagem, com a aquisição de equipamentos didáticos apropriados e, principalmente, do tratamento não repressor, não preconceituoso aos relacionamentos amorosos que se formam na escola.

3.4 PROFISSÃO

Talvez a escolha profissional esteja entre os anseios mais associados ao fato de se levar um jovem para a escola. Quando se fala que uma pessoa precisa estudar, o principal motivo deste estudo é, muitas vezes, a aquisição de uma profissão que faça esta pessoa ter uma vida decente.

Quando as crianças querem representar seus sonhos, o que aparece, na maioria das vezes, é uma profissão.

FIGURA 4 - DESENHO SOBRE PROFISSÃO



FONTE: Os autores

Geralmente preocupa-se com a escolha profissional apenas na adolescência, mas este anseio já é detectado nas fases mais iniciais do Ensino Fundamental. “A escolha profissional é um processo evolutivo que, se realizado de forma consciente e planejada, interfere positivamente na qualidade de vida” (LAMAS et al., 2008, p.62).

A orientação profissional deve acontecer na sala de aula com a participação dos professores e não apenas ficar ao encargo de psicólogos especializados no estudo da vocação profissional, de forma que seja tratada como um tema transversal ao currículo escolar (LAMAS et al., 2008).

Além disso, o binômio trabalho-profissão é tão central na vida da pessoa, que ele deve ser trabalhado desde o Ensino Fundamental, para que a criança entre em contato com questões como a diferença entre valor monetário e valor intrínseco, a necessidade de conhecimento técnico para exercer uma profissão e, principalmente, estimulando o aluno para que ele conheça suas aptidões.

3.5 ABSTRAÇÕES

Alguns desenhos realizados pelos alunos são apenas riscos aparentemente aleatórios, não sendo possível relacioná-los a uma temática específica. São abstrações:

A criança é capaz de abstrações simples, mas ainda não possui condições para o que ele chama de abstração reflexivante. Grosso modo, as abstrações simples são feitas a partir das características empiricamente observáveis, enquanto as abstrações reflexivantes exigem estabelecer relações entre os objetos. (WHITAKER et al., 2002, p. 30).

O desenho deve ser visto como uma forma de pensamento, que estimula a exploração de um universo imaginário. Dentro desse universo, o desenhista generaliza a realidade e também produz abstrações. O desenho é uma linguagem privilegiada que permite uma grande liberdade de criação de formas, semioticamente, realizando a mais elementar relação entre significante e significado (PEREIRA, 2006).

FIGURA 5 - DESENHO ABSTRATO



FONTE: Os autores

3.6 ESCOLA

Nos desenhos apresentados, a escola, às vezes, indistinguível do lar, é muitas vezes representada.

FIGURA 6 - DESENHO REPRESENTANDO A ESCOLA



FONTE: Os autores

A escola representada pelos alunos em seus desenhos relaciona-se com a visão que se tem dela quando vista por dentro. Contudo, ao contrário de professores, diretores e pais, que são incapazes de perceber a relação do que fazem e os resultados que alcançam (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002), os desenhos infantis refletem a realidade escolar sempre comparada com sua própria casa.

Mesmo assim, a percepção da escola, quando pesquisada a partir dos alunos, é positiva tanto em relação às abordagens pedagógicas como em relação aos professores (DIAS, 2007).

3.7 TELEVISÃO

O senso comum geralmente coloca a televisão em lado oposto ao da escola. Atribuem à televisão o fato de os jovens preferirem a leitura, a relativização da cultura nacional em torno do eixo-Rio-São Paulo, o incentivo ao consumismo etc. Contudo, da mesma forma que a televisão seduz, é possível fazer uma escola mais sedutora. Da mesma forma que a escola ensina, é possível ensinar e promover valores sociais positivos através da televisão (ROCCO, s/d).

É indiscutível que a televisão é uma referência importante para crianças que ainda estão em processo de domínio do idioma.

FIGURA 7 - ILUSTRAÇÃO REFERINDO-SE A DESENHO ANIMADO POPULAR ENTRE AS CRIANÇAS TRANSMITIDO PELA TELEVISÃO ABERTA



FONTE: Os autores

A discussão sobre os malefícios da televisão ao correto aprendizado da juventude parece estar ultrapassada. Primeiramente, pelos longos anos de transmissão de programas educacionais de alta qualidade, passando pelos canais governamentais aprofundando discussões pedagógicas relevantes para condução das atividades escolares. Segundo, pelo surgimento das instituições de ensino a distância, que usam amplamente a televisão ou os padrões impostos pelos programas televisivos. Hoje, a discussão desses “malefícios” deslocou-se para o uso excessivo do computador, mais especificamente da rede mundial de computadores (internet).

Atualmente, há um esforço para a inserção dos conteúdos de programas de televisão no processo de ensino-aprendizagem. Estes programas são exibidos na sala de aula, buscando dessa forma motivar os estudantes, apresentando resultados satisfatórios. impostos pelos programas televisivos. Hoje, a discussão desses “malefícios” deslocou-se para o uso excessivo do computador, mais especificamente da rede mundial de computadores (internet).

Atualmente, há um esforço para a inserção dos conteúdos de programas de televisão no processo de ensino-aprendizagem. Estes programas são

exibidos na sala de aula, buscando dessa forma motivar os estudantes, apresentando resultados satisfatórios.

A televisão ocupa hoje um lugar de destaque na vida das crianças, por isso é preciso pensar no espaço que ela pode ocupar na escola. Desta maneira, cabe às instituições de ensino pensar em incluir o material veiculado pela televisão como mais uma fonte de estudo. Sendo assim, ela, que em muitas salas de aula é tratada tão somente como um eletrodoméstico, cujo elevado potencial pedagógico/comunicacional é amplamente negligenciado, poderá fazer parte do contexto dos mais variados assuntos, capaz de promover, inclusive, uma maior aproximação entre educadores e educandos, uma vez que ambos possuem em comum algum tipo de interesse pelos conteúdos televisivos. (NUNES et al., 2009, p.13)

3.8 CONSUMISMO

Um dos nomes que se poderia dar à era atual é “era do consumo”, pois muitas economias, inclusive a nossa, têm se baseado no consumismo. Durante a crise imobiliária estadunidense, que arrastou o mundo para uma profunda depressão, da qual ainda existem reflexos exasperantes, o presidente dos Estados Unidos foi para a televisão pedir que as pessoas consumissem para ajudar a

tirar o país da enrascada. Aliás, o invejável desempenho da economia brasileira nesse mesmo período foi mantido devido ao aquecimento do consumo interno.

Então existe um consumismo bom e um consumismo ruim. Qual é a diferença? O consumo bom deve estar relacionado à produção, ao aumento de qualidade, à necessidade. O ruim está relacionado ao desperdício, ao endividamento.

Os desenhos feitos pelos alunos mostram um grande desejo de aquisição de produtos como carro, casa, roupas. Algumas marcas são citadas diretamente, como a “Ciclone”. Esta marca está relacionada aos bandidos da criminalidade urbana. A lógica é a seguinte: o jovem cai na criminalidade e através desta consegue recursos para consumir; os produtos da “Ciclone” são muito procurados por esta fatia da sociedade. A juventude ainda desprovida de recursos vê nesta marca um símbolo de redenção social e isso chega a ser expresso, no caso, nos desenhos escolares.

FIGURA 8 - DESENHO COM REFERÊNCIA À MARCA “CICLONE”



FONTE: Os autores

Estudos mostram que o consumo de itens escolares (tais como uniforme, calçado, materiais escolares, mochilas, acessórios e alimentação) vai além da utilidade, “criando signos para as crianças e para os grupos de referência” (SOUZA JUNIOR, 2009).

A responsabilidade por diferenciar o bom consumo do mau consumo está na escola, contudo, o ensino básico de economia é largamente ignorado nas escolas, levando os alunos a um consumismo desenfreado, fortemente influenciado pelos meios de comunicação. Alguns autores tentam contornar essa ausência com obras paradidáticas, como Ferreira (2013), mas, apesar da altíssima relevância do tema, este assunto não é trabalhado de forma regular para render um aprendizado aproveitável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto, observa-se como uma atividade didática realizada de forma planejada dentro da sala de aula pode levar a *insights* importantes sobre as próximas atitudes a serem tomadas para atingir os objetivos educacionais.

Os desenhos revelam uma ampla variedade de preocupações dos estudantes com seus futuros profissionais, mostram seus anseios amorosos, seus desejos de consumo. Tudo isso fornece elementos aos professores para que busquem práticas motivacionais nas suas aulas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO/PITÁGORAS, 2002.

AIRES, J. **O amor não se aprende na escola**. Alfragide: Editora Caderno, 2009.

BARBOSA-LIMA, M. C.; CARVALHO, M.

P. O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciências**, v. 7, n. 2, p.337-348, 2008.

BRUM, E. **Retetêú**. Blumenau: Eko, 1992.

CAMPOS, A. R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Vertentes** (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011.

CORREIA, N. M.; SANTOS, E.; FRANÇA, F. A percepção de histórias infantis em uma escola de Ensino Fundamental de Feira de Santana. In: **II Congresso Nordestino de Extensão Universitária, 2010, Recife. Cidadania e Sustentabilidade: desafios, caminhos e soluções**. Campina Grande: Realize Editora, 2010. v. único.

DELLA FONTE, S. S. Amor e Paixão como facetas da educação: A relação entre escola e apropriação do saber. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, p. 327-42, 2007.

DIAS, M. de L. **O clima de escola visto pelos alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta de Lisboa. 2007.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

EVANGELISTA, M. G.C. **A violência na escola como um sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do(c)ente**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2012.150p.

FERREIRA, R. **Educação financeira das crianças e adolescentes**. São Paulo: Escolar Editora, 2013.

FRAIMAN, LEONARDO. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. Dissertação de Mestrado.

Universidade de São Paulo. 1997. 142p.

LAMAS, K.; PEREIRA, S.; BARBOSA, A. Orientação Profissional na Escola: uma pesquisa com intervenção. **Psicologia em pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 60-68, 2008.

NUNES, R.; OLIVEIRA, C.; FELIZOLA, M.; SOARES, M. Aspectos contemporâneos da educação: televisão e escola, uma interação possível. **Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009.

OLIVEIRA, J.B.A.; SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

PEREIRA, L. T. K. O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso. **World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century - UNESCO**, Lisboa, v. 01, p. 01, 2006.

PIRES, O. da S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: Um caminho para formação de leitores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 2011. 133p.

ROCCO, M. T.F. O que pode a escola diante do fascínio da TV? **Portal do Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_053_a_062.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SANTOS, E.; FRANÇA, F. Leitura de fábulas em sala de aula. **Revista Graduando**, v. 4, p. 13-23, 2012.

SANTOS, J. **Escola e família: dois mundos, uma finalidade**. Dissertação de

Mestrado. Universidade de Lisboa, 2009. 73p.

SOUZA JUNIOR, W. **A Criança e o consumo na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2009, 102p.

WHITAKER, M.A.; WHITAKER, D.C.; AZEVEDO, T.C.M. O Tanque do bombeiro: um estudo sobre abstrações reflexivantes em crianças da pré-escola frente à física dos fluidos. **Física na Escola**, v. 3, n.1, p. 30-34, 2002.

LEITURA E ESCRITA: importância e dificuldades na formação do leitor

Erika de Souza Delgado

Tutora Externa: Maria do Socorro Araújo do Nascimento

Professora: Jackeline Maria Beber Possamai

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED 0115) – Trabalho de Graduação
24/04/13

RESUMO

Este trabalho visa à discussão sobre a necessidade de se inserir, nas aulas de Língua Portuguesa, uma abordagem reflexiva em relação à importância e às dificuldades na formação do leitor e, conseqüentemente, à discussão sobre a formação do professor responsável por tal ação. A leitura e a escrita se fazem presentes em todas as etapas de nossas vidas. Em todas as situações, a leitura encontra-se em destaque, tornando-se imprescindível ler e escrever. Nesse processo, faz-se necessário que os educadores sejam modelos de leitores, para que através de sua atitude possam mostrar aos seus educandos a verdadeira importância de estar inserido no mundo das letras desde cedo, tornando-se um leitor competente e desenvolvendo assim o verdadeiro letramento.

Palavras-chave: Formação do leitor. Leitura e a escrita. Leitor competente.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta reflexões acerca das dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita. A ideia inicial não é buscar culpados para a aprendizagem deficiente dos alunos, mas sugerir alguns caminhos que possam amenizar esta realidade persistente no universo escolar.

Indaga-se também sobre o letramento e suas funções na sociedade, aborda-se a importância do professor nesse processo e a importância de trabalhar a realidade do aluno, levando em consideração seus conhecimentos prévios e oferecendo diversos tipos de textos para que ele se torne um indivíduo socialmente e culturalmente letrado.

A questão é: por que existem poucos leitores que realmente entendem o que leem?

Ao analisar a situação dos leitores em anos finais do Ensino Fundamental e iniciais do Ensino Médio, percebe-se que as dificuldades vêm se arrastando desde os primeiros contatos com a leitura. A participação do professor, que deveria ser leitor, aparece de forma pouco marcante. Alguns demonstram uma grande aversão ao ato de ler, passando isso para seu público e, conseqüentemente, afastando-os cada vez mais da leitura.

Estas questões foram constatadas na convivência com os alunos em sala de aula, ratificadas pela opinião de outros educadores durante pesquisa de campo realizada com professores e alunos da rede municipal e estadual.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Paulo Freire (1997) menciona que a

leitura é uma habilidade humana que precede a escrita, só pode ser escrito o mundo que foi anteriormente lido. Para Kleiman (2001), a palavra é patrimônio da cultura letrada; assim, é preciso garantir ao cidadão a participação nessa sociedade letrada.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), a questão das sociedades letradas, da constituição do campo artístico, das novas tecnologias que ocasionam mudanças cognitivas e de percepção pode ser uma abordagem de interesse para todas as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como o estudo de inter-relação produção/percepção.

Ao analisar o desempenho dos educandos, que, mesmo estudando nas séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, apresentam grande deficiência no que diz respeito ao entendimento do que se lê, percebe-se a importância em investir desde o pré-escolar em uma metodologia que proporcione uma convivência harmoniosa com as letras desde tenra idade. Soares (2004, p. 47) define “letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário. [...] (SOARES, 2004, p. 45-46).

Para Haidt (1999), o professor deve garantir situações que incentivem o aluno

a progredir nos estudos e estimulem sua participação ativa no ato de aprender.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’, e não as ‘palavras da realidade’. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de ‘cultura do silêncio’ imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1989, p. 164)

O mundo globalizado exige um desenvolvimento e certa habilidade em leitura e interpretação, onde cada pessoa deve ser capaz de, independentemente da área em que esteja atuando, demonstrar a capacidade que tem em lidar com as palavras. Na concepção de Santos-Théo (2003, p. 1), “[...] ler consiste num conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar determinados sinais gráficos (as letras)”.

Na concepção de Coracini (1985, p. 14), nessa leitura “[...] vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, ‘construindo’, assim, o sentido”.

Para Ferreiro (1996), a leitura e a escrita

são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser trabalhado de modo a desenvolver o senso crítico do educando e, a partir dele, sua participação nas decisões que porventura forem surgindo no cotidiano escolar e no social, de maneira a torná-lo um cidadão consciente do seu papel: construir uma sociedade mais justa e desenvolvida dentro do contexto social ao qual está inserido.

Dentro da escola todos precisarão estar conectados com um objetivo comum, que é o de integrar os educandos dentro do contexto da leitura e escrita, tornando-os leitores de textos diversos, desde bula de remédio até livros de contos e poemas.

Sabe-se que, se houver um incentivo durante os primeiros anos de estudos, será mais fácil desenvolver no cotidiano escolar e em casa uma vontade de ler e principalmente de colocá-la como uma ação prazerosa durante toda sua vida, pois quanto mais se lê, mais se aprende, levando o leitor a entender que o aprendizado não acaba ao se formar, ele se renova a cada dia, em cada texto que tivermos em nossas mãos.

Segundo Smolka (1999, p. 43):

Do “ensino” da professora, então, não resulta, necessariamente, o “aprendizado correto” do aluno. Há um espaço para a elaboração individual da criança. A professora ensina porque esclarece, não oculta, não disfarça. [...] Ela informa adequadamente a criança, supondo que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever. Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança.

Ter uma sociedade mais letrada é cada vez mais importante. É fundamental saber interpretar, formando assim uma sociedade mais participativa, criativa e realmente transformadora do grupo ao qual pertence.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 55):

[...] se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo; não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede.

Para Vygotsky (2000), a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como instrumentos e signos. O instrumento orienta externamente a atividade do sujeito para a modificação do ambiente e o signo orienta internamente para a modificação e funcionamento psicológico do homem.

Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas. (KUENZER, 2002, p. 101).

É preciso desenvolver um trabalho que viabilize um desenvolvimento contínuo, começando desde os primeiros anos de estudo da criança, perpassando pelos anos seguintes, levando-os assim a uma

construção contínua, já que o processo de ensino/aprendizagem nunca termina, independentemente da idade dos estudantes e do meio em que eles estejam inseridos.

A cada dia que passa, o acesso a leituras diversificadas fica mais fácil, pois os meios tecnológicos estão presentes em quase todos os pontos do país, facilitando de certa maneira a utilização dos mesmos por crianças, jovens e adultos que ainda pertencem a grupos sociais onde a leitura propriamente dita está distante da realidade social da qual fazem parte. Freire (1993, p. 54), analisando a articulação entre o saber, as novas tecnologias e educação ao poder, afirmou:

Exatamente porque somos programados, somos capazes de pôr-nos diante da programação e pensar sobre ela, indagar e até desviá-la [...] Somos capazes de inferir até na programação da que somos resultado [...] A vocação humana é a de “saber” o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente [...] nos tornamos capazes de desnudar o mundo e de “falar” o mundo. Só podemos falar do mundo porque transformamos o mundo, e o processo não poderia ser ao inverso. Neste sentido, a linguagem não só é veículo do saber, senão que é saber. Não se pode compreender a vida histórica, social e política dos homens fora dele e da necessidade de saber. É um processo que acompanha a vida individual e social das pessoas no mundo com sua politicidade. Isto tem a ver com a forma de “estar sendo” no mundo; o saber fundamental continua constituindo a capacidade de desvendar a razão de ser do mundo, e este é um saber que nem é superior nem inferior aos outros saberes, senão que é um saber que elucida, que desoculta, ao lado da formação tecnológica [...] É o “saber político” que a gente tem que criar, cavar, construir, produzir para que a pós-modernidade democrática, a pós-modernidade progressista se instale e se instaure contra a força e o poder de uma outra pós-modernidade que é reacionária.[...] Necessita-se de homens, de mulheres, que ao lado dos saberes técnicos e científicos, estejam também

inclinados a conhecer o mundo de outra forma, através de tipos de saberes não preestabelecidos. A negação disto seria repetir o processo hegemônico das classes dominantes, que sempre determinaram o que podem e devem saber as classes dominadas.

Assim, um trabalho mais aprimorado com a leitura e a escrita deve ser desenvolvido dentro do âmbito escolar, de modo a levar para a comunidade social uma nova dinâmica, onde a leitura e a escrita façam realmente parte do cotidiano das pessoas, levando-as a transformar de maneira criativa o meio em que vivem.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Ler e escrever são tarefas complexas para iniciantes, portanto a alfabetização requer uma abordagem reflexiva acerca da escrita e da leitura. O maior problema é como alfabetizar, como transformar pequenas crianças em grandes leitores e escritores, como facilitar o trabalho do professor e do aluno. Os PCN enfatizam a importância do processo de leitura e afirmam que, no ambiente escolar, a mesma merece espaço privilegiado para que as estratégias do leitor se efetivem e este possa transformar-se num leitor proficiente.

Na fase inicial da aprendizagem, as práticas utilizadas, na maioria das vezes, são baseadas na junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópia. Esses métodos fazem com que a criança se torne um espectador passivo ou receptor mecânico, pois não participa do processo de construção do conhecimento.

O processo de alfabetização inicial, quando ocorre nas formas tradicionais, consiste num método no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos. Porém, muitos desses professores não estão capacitados para compreender e identificar as dificuldades que a criança

enfrenta antes de entender o sentido da leitura e escrita.

[...] A escola assume a responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização [...] e de se aperfeiçoar sua leitura [...] A preparação do leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento. (SARAIVA, 2001, p. 23).

A alfabetização não pode ser entendida como um simples modo de aprender a juntar as letras, mas, como uma maneira de se introduzir os pequenos estudantes no imenso mundo das letras para tentarmos minimizar a grande incidência de analfabetos funcionais dentro da nossa sociedade. Saraiva (2001, p. 27) afirma que:

[...] a importância da relação aluno-texto expressa-se de modo ainda mais significativo quando se conjuga ao desafio de apropriação do código escrito. Aí a leitura é mais do que uma descoberta e revelação: é posse da linguagem enquanto forma-substância que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações interpessoais.

Compreender que os alunos possuem uma bagagem cultural é indispensável, bem como aproveitar estas informações para consolidar o processo de aprendizagem, trabalhar aquilo que o aluno vivencia no seu cotidiano, bem como chamar atenção, usando o lúdico, contando histórias, trazendo um pouco dos contos de fada para a vida real.

Para Ferreiro (1996, p. 24):

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que

Piaget coloca no âmago de sua teoria.

Segundo Strick e Smith (2001), deveríamos ensinar as crianças a escrever da mesma forma com que as mães ensinam seus filhos a falar e andar – dentro do que se considerava um “método natural.” Portanto, um dos fatores que dificultam a alfabetização é a falta de naturalidade em mostrar que a escrita e a leitura são ações tão fáceis quanto falar.

Ferreiro (2000, p. 47) também afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

Conforme as experiências adquiridas pelas crianças, Ferreiro (2000, p. 44) esquematiza algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial:

- Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social;
- Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- Permite-se e estimula-se que a criança tenha interação com a língua escrita, nos mais variados contextos;
- Permite-se o acesso, o quanto antes possível, à escrita do nome próprio;
- Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem;
- Não se pode imediatamente ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica.

A autora afirma que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 2000, p. 23)

O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz, “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil”. (FERREIRO, 2000, p. 61)

O professor precisa oferecer à criança a possibilidade de compreender a linguagem escrita como um instrumento de comunicação e um objeto de conhecimento. Caso isto não ocorra, a escrita torna-se um elemento cuja validade fica restrita ao meio ambiente escolar, porque serve somente para “aprender”, para receber uma nota ou para passar de ano. Para Solé (1998, p. 72), “[...] o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”.

Para que isso ocorra de maneira satisfatória, o professor precisa assumir uma postura de facilitador, incentivador e conquistador. Durante este processo são indispensáveis o incentivo e a motivação, pois quando estimulados os alunos se desenvolvem melhor. Durante o ensino da escrita e da leitura, encantar as crianças contribuirá para a desenvoltura de cada uma, é preciso conquistar, mostrar o quanto é fascinante ler um livro e escrever sua própria história. Segundo Oliveira (2005, p. 377),

As competências relacionadas com os “objetivos” da aprendizagem da leitura, a compreensão e produção de textos são de natureza muito mais complexa. O ensino dessas competências antecede, acompanha e sucede o processo de alfabetização, mas é independente delas. As pessoas compreendem antes de saber ler e são capazes de contar histórias, fazer descrições ou relatar notícias antes de saber escrever.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

da leitura e da escrita, percebe-se que algumas crianças encontram dificuldades na assimilação e na compreensão do ler e escrever, o que inspira atenção quando não encontram significado para o que estão aprendendo.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 211), as crianças anseiam por uma aprendizagem significativa.

As crianças chegam à escola desejosas de aprender, ansiosas por escrever. Afinal, convivem com a escrita já há algum tempo, sabem que têm algum conhecimento sobre ela, mas sabem também que desconhecem muita coisa. “Eu não sei ler”; “Eu sei que tem coisa escrita, mas eu não sei muito bem usar letra”. Elas têm expectativa de que os adultos lhes ensinem.

É preciso que o professor considere as diferentes formas de ensinar, pois existem muitas maneiras de se aprender, assim, é na relação professor/aluno que a aprendizagem acontece. A criança espera que o professor ensine e que ela aprenda. As crianças necessitam da mediação do professor para que possam se desenvolver, e uma das dificuldades que encontram ao se alfabetizarem é quando se deparam com um ensino mecanizado e descontextualizado. Por sua vez, Braslavsky (1992, p. 104) ressalta que:

O professor costuma utilizar-se de recursos não apropriados para comprovar a utilidade da escrita e sua compreensão. Por exemplo: uma pessoa estranha à classe não entende uma mensagem expressa por desenhos compreensíveis para o grupo, mas compreende quando a mensagem é formulada por escrito. Para esse autor, o segredo do ensino é a preparação e organização adequada do complexo processo de transição de um simbolismo a outro, acompanhando este processo em seus momentos mais críticos para poder adequá-lo ou readequá-lo.

Na escola, crianças e adolescentes

Analisando o processo de aquisição

precisam ter contato com diversos textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo. Precisam participar de uma rotina variada e estimulante e receber muito incentivo dos professores e da família para que, na idade adequada, aprendam a ler e escrever.

Para Selikowitz (2001, p. 47), a dificuldade específica de leitura é a mais conhecida e a mais estudada forma de dificuldade específica de aprendizagem. Normalmente, a criança apresenta dificuldades em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o Quociente de Inteligência (QI) acima da média.

As crianças com dificuldades escolares necessitam de atenção, de educação e ensino diferenciado para que possam desenvolver suas habilidades; quanto mais cedo for detectado o problema, melhores serão os resultados. O professor precisa ter um olhar flexível para cada aluno que tenha dificuldade, principalmente, compreender a natureza dessas dificuldades, buscar um diagnóstico especializado e uma orientação para melhorar o dia a dia da criança.

2.3 O LEITOR

Para Gomes (2009), o engajamento do leitor ao processo de leitura depende em larga escala de seu relacionamento com o mundo da escrita e de como essa atividade linguística se reflete em sua vida. O leitor, por sua vez, é capaz de estabelecer uma relação com o texto escrito sobre influências de várias ordens. Conforme a autora, são elas:

- Influência da família – crianças que vivem em um ambiente em que se pratica a atividade de leitura regularmente, através de jornais, revistas e livros, recebem uma mensagem muito clara a respeito do valor da leitura;
- Influência da comunidade – as experiências compartilhadas com os membros da comunidade contribuem de forma muito importante para a formação

individual do conhecimento. Quanto mais variadas as experiências comunitárias e quanto mais leitores participarem dessa comunidade, maior riqueza haverá para a formação do conhecimento prévio de seus membros para a atividade de leitura; Influência da escola - as experiências escolares são, certamente, as mais decisivas para a formação do leitor. O contato com a escola, além do aprendizado da atividade em si, fornece a possibilidade de conhecer outras variedades de língua e outras realidades de mundo;

Influência cultural – incorporando os três fatores citados, vem a influência do contexto cultural em que vive o leitor. Os valores culturais atuam como um filtro para a formação do leitor, que adquire padrões de pensamento e de atitudes compatíveis com os dos membros do grupo. Uma cultura para a construção de cidadãos leitores;

Influência de características individuais – a relação do indivíduo com a atividade de leitura depende também de fatores individuais, como personalidade, atitude, aptidão, motivação e outros que combinam com os elementos descritos anteriormente para a formação do leitor. (GOMES, 2009, p. 108).

Tais fatores combinados atuam de forma intensa para a evolução do leitor. O conhecimento de mundo, para a formação do leitor crítico, considera que formar um leitor é também desenvolver uma prática de leitura que desperte e cultive o desejo de ler, ou seja, uma prática pedagógica eficiente que dê suporte ao aluno para realizar o esforço intelectual de ler não só textos simples, mas também aqueles nos quais precisará utilizar e pôr à prova todas as suas estratégias de leitura.

O domínio da leitura e escrita é importantíssimo para encarar as experiências do mundo em que vive, já que aumenta o acesso às informações sobre diversos fatos do dia a dia, possibilita a tomada de decisões conscientes e participação ativa dos indivíduos na sociedade. Porém, o domínio de tais habilidades depende muito das condições dadas pelo professor no desenvolvimento da aprendizagem. Por isso,

a primeira concepção da escrita deve ser uma forma efetiva de refletir e agir no meio social.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo baseou-se em pesquisas bibliográficas de autores variados, na experiência com o universo escolar e também numa pesquisa de campo. Nesse trabalho procurou-se analisar as questões que envolvem o processo de elaboração da leitura e da escrita segundo Vygotsky, Paulo Freire, Kleiman, PCN, Soares, Santos-Théo e outros autores que abordam as fases que as crianças passam até chegarem à aquisição da leitura e escrita, e a importância da mediação do outro para que ocorra essa aprendizagem.

Através de um questionário de investigação se tem uma noção acerca da leitura e da escrita, bem como das dificuldades de compreender e interpretar textos. Os entrevistados foram alunos e professores da rede municipal e estadual de ensino de Inhapi – Alagoas.

O questionário respondido pelos professores continha dez questões, sendo oito objetivas e duas subjetivas. Para os alunos, oito perguntas, sendo cinco objetivas e três subjetivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de aplicar o questionário com dez perguntas, objetivas e subjetivas, apresentamos os resultados, conforme a percepção dos professores e alunos envolvidos.

4.1 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

40% afirmam que gostam de ler, outros 30% correspondem àqueles que não gostam de ler e 30% se omitiram em participar da entrevista. Com base nesse resultado, pode-

se perceber que se o professor, considerado o “espelho” do aluno, não pratica a leitura com frequência, conseqüentemente seus alunos não podem receber o incentivo vindo desse professor. Quanto àqueles que se omitem em participar de uma simples pesquisa, sugere-se que muito se fala em formar alunos, leitores e cidadãos críticos, contudo, se nem o professor possui opinião própria, quanto mais o aluno que é orientado por esse tipo de profissional.

Com relação a ler além dos conteúdos para ministrar aulas, 40% dizem que leem sempre, 30% leem de vez em quando e outros 30% dizem que nunca leem além dos conteúdos para ministrar aula. Esse resultado, infelizmente, mostra a alienação da educação, que, mesmo na era da informação, mostra-se distante da capacidade de buscar novos horizontes.

Os 40% dos entrevistados que gostam de ler e que leem sempre, normalmente leem livros de qualquer tipo, literatura, de autoajuda, revistas, enfim. Outros 60% estão divididos nos que não gostam de ler ou só leem quando acham algo muito interessante, que chame sua atenção de verdade.

A importância da participação dos pais é significativa, contudo, apenas 30% dos pais incentivaram estes professores na sua formação como leitores, 30% receberam incentivo de ler apenas na escola, 40% receberam motivação dos pais e da escola. Assim, percebe-se que não somente os pais podem contribuir na formação de leitores, não somente a escola e professores dedicados podem fazer um bom trabalho, mas pais, professores e escola podem melhorar estes resultados e obterem um resultado excelente no incentivo à leitura.

60% incluem no plano diário das aulas atividades envolvendo leitura, 40% usam a leitura nas aulas, mas não com tanta frequência. 60% afirmam que enquanto educadores motivam os alunos para que

leiam em casa, 40% dizem que não pedem para os alunos lerem fora da sala de aula.

Quando se trata da escrita, 60% realizam atividades de produção e interpretação de textos com o intuito de exercitar progressivamente leitura e escrita. 60% fazem uso de diversas atividades para exercitar diferentes usos de leitura e escrita no dia a dia. 60% desenvolvem atividades para ajudar os estudantes na compreensão e na interpretação de textos.

E, concluindo a pesquisa com os professores, 60% dizem que valorizam a produção de textos. Desta forma, é possível dizer que deve haver ações mais significativas não só por parte do professor, mas de toda a comunidade: escola, pais e sociedade em relação às práticas de leitura e escrita.

4.2 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Através da coleta de dados com os alunos, obteve-se o seguinte resultado: 50% afirmam que gostam de ler, outros 40% correspondem àqueles que não gostam de ler. Durante a pesquisa, alguns alunos comentaram que vão para a escola por causa da “bolsa família”, principalmente os alunos do Ensino Fundamental. E 10% afirmam que gostariam de ter tempo para ler, só que precisam trabalhar. Esse resultado mostra que, mesmo havendo um incentivo do governo, ainda é preciso incentivar e mostrar como a educação é preciosa, não apenas na área da leitura e da escrita, mas no geral, no conhecimento, no sentido de contribuir na formação de alunos críticos.

60% dizem que leem sempre, 20% leem de vez em quando e outros 20% dizem que nunca leem além dos conteúdos para a aula. Os que dizem lerem sempre incluem a leitura dos deveres da escola. Para eles, o conteúdo escolar é uma leitura suficiente e eficaz para exercitar a leitura. 50% normalmente leem livros de histórias,

poemas e revistas, 10% leem apenas livros didáticos, outros 40% gostam de ler qualquer livro. 30% dos pais incentivam os filhos na sua formação como leitores, 40% receberam incentivo de ler apenas na escola e, por fim, 30% receberam motivação dos pais e da escola.

Com relação à escrita, 40% dizem que sentem dificuldades para escrever, 60% dizem que não sentem dificuldade na escrita, mas a escrita das respostas no questionário de pesquisa mostra que existe uma deficiência na escrita, são muitos erros ortográficos.

70% afirmam que têm dificuldades em interpretar textos. Alguns alunos acham que a escola pode contribuir para resolver dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação através de uma biblioteca. Outros afirmam que se o professor lesse durante as aulas, seria um incentivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma reflexão sobre os processos envolvidos na questão da apropriação da escrita pela criança, destacando as contribuições da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, apontando e definindo o que vem a ser o letramento e as práticas envolvidas com o ensino de uma escrita e de uma leitura que vá além dos muros escolares.

Para garantir a aprendizagem dos alunos, a escola precisa ter uma proposta pedagógica com orientações transparentes para o desenvolvimento da alfabetização inicial, bem como estratégias para o decorrer do processo de aprendizagem. É na proposta pedagógica que ficam definidos os objetivos para cada etapa, que tipo de atividade precisa ser realizada em sala de aula e na escola.

A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias

escolares. Por isso, a cada ano o aluno necessita desenvolver mais sua capacidade de ler e escrever, pois se a mesma não ocorrer, certamente haverá dificuldades não apenas na leitura e escrita, mas também em outras disciplinas.

Por isso, deve ser feito um esforço conjunto para tentar minimizar esses problemas da vida de todos os envolvidos. À escola cabe o papel de orientar os professores, cuidar da atualização e aperfeiçoamento, fornecendo assistência pedagógica, recursos necessários, tentando não superlotar as classes, para dar um atendimento às dificuldades individuais dos alunos.

A participação dos pais é fundamental. Contudo, a forma como eles participam é decisiva para o sucesso ou para o regresso do processo educativo da criança. Os pais podem contribuir com seus filhos estimulando a leitura e escrita, presenteando-os com livros, lendo para elas, mostrando letras. Assim, estimula-se uma parceria com a escola, professores e pais, contribuindo para o sucesso da alfabetização das crianças. É importante também que os pais conheçam e compreendam as dificuldades e distúrbios que seus filhos podem apresentar, aceitando e seguindo orientações de professores ou de algum especialista. Participar das reuniões escolares, onde podem acompanhar a evolução ou não do filho, é essencial na relação família X escola. Em casa é importante seu acompanhamento nas lições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 1997. Volume 2.

BRASLAVSKY, C.; BIRGIN A. **Formação de professores: impacto, passado e presente**. Buenos Aires: Flasco/ Editorial Miño y Dávila AS, 1992.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

CORACINI, Maria José Rodriguez Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez Editora; 1993.

GOMES, Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXOS

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em Alfabetização. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

SANTOS-THÉO I. O. Tipos de leitura. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano, 11, n. 41, jun. 2003.

SARAIVA, J. A. **Leitura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SELIKOWITZ, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora REVINTER Ltda., 2001.

SILVA, M. A. S. S. **Construindo a leitura e a escrita**. 7. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. Campinas: Ed. Cortez, 1999.

SOARES, M. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRICK, C.; SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE LEITURA E ESCRITA (ALUNO)

- Aluno da rede municipal ()
- Aluno da rede estadual ()
- Ensino Fundamental ()
- Ensino Médio ()

1- Você gosta de ler?
() sim ou () não

2- Com que frequência você lê?
() sempre () de vez em quando () nunca
lê além dos conteúdos para dar aula

3- Que tipo de livros você normalmente lê?

4- Seus pais ou a escola incentivaram a leitura?
() somente os pais () somente a escola
() escola e pais incentivaram a leitura

5- O que você gostaria de ler na escola?

6- Em relação à escrita, sente dificuldades para produzir textos?
() sim ou () não

7- Sente dificuldades em interpretar textos?
() sim ou () não

8- Como você acha que a escola poderia ajudar a incentivar a leitura e a escrita?

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

SOBRE LEITURA E ESCRITA
(PROFESSOR)

10- Valoriza a elaboração de textos produzidos pelo aluno?

() sim ou () não

- Professor da rede municipal ()
- Professor da rede estadual ()
- Ensino Fundamental ()
- Ensino Médio ()
- Há quanto tempo atua como professor? _____

1- Você gosta de ler?

() sim ou () não

2- Com que frequência você lê?

() sempre () de vez em quando () nunca
lê além dos conteúdos para dar aula

3- Que tipo de livros você normalmente lê?

4- Quando criança seus pais ou a escola incentivaram a leitura?

() somente os pais () somente a escola
() escola e pais incentivaram a leitura

5- Os alunos leem diariamente em suas aulas?

() sim ou () não

6- Você como educador incentiva os alunos a ler fora da sala de aula?

() sim ou () não

7- Em relação à escrita, que tipo de atividades utiliza para a aprendizagem progressiva da mesma? _____

8- Utiliza atividades nas quais os alunos possam exercitar os diferentes usos de leitura e escrita no dia a dia?

() sim ou () não

9- Desenvolve atividades para ajudar os estudantes na compreensão e na interpretação de textos lidos?

() sim ou () não

USOS E CONTEXTOS: as variações da língua portuguesa

Messias Santos Silva

Tutora Externa: Rizelda da Silva Beserra Dantas

Professora: Bruna Alexandra Franzen

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED 0135) – Prática do Módulo IV

16/05/2013

RESUMO

A língua portuguesa é uma das línguas mais complexas. No entanto, esta complexidade só exalta o valor e a riqueza que ela tem. Vindo de origem latina, o português falado no Brasil sofreu influências não só dos colonizadores, mas também de outros países com quem o Brasil mantinha relações comerciais. Ao longo da história, a língua portuguesa brasileira foi incorporando símbolos e termos estrangeiros. Para compreender esta língua, tão rica e ao mesmo tempo complexa, é necessário o conhecimento da gramática, que é o instrumento balizador e responsável pela padronização da língua. Entretanto, não se pode usar a norma culta para discriminar as pessoas que se utilizam de termos que pertencem às variações linguísticas para fazer o que a língua de fato se propõe, que é uma comunicação clara e eficiente. A língua é um organismo vivo, assim o seu desenvolvimento e as mudanças são perfeitamente naturais e necessários, para que ela continue cumprindo sua função comunicativa e social. Assim, o trabalho objetiva apresentar, parcialmente, os usos da língua portuguesa conforme o contexto em que esta for empregada.

Palavras-chave: Língua. Gramática. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

O estudo de uma língua permite uma retomada histórica, pois se podem perceber as contribuições de povos primitivos para as gerações futuras. Exemplo disso são os sumérios da Mesopotâmia, que protagonizaram, entre outras invenções, a escrita, que foi se aperfeiçoando e tornou a comunicação mais dinâmica e eficaz.

Com a escrita, as línguas começaram a se organizar, criando códigos que facilitaram a compreensão e a distinção entre uma língua e outra. Esses códigos são apresentados através de normas, que procuram estabelecer critérios, padronizando a escrita e, também, a comunicação. No entanto, a normatização das línguas gera algumas implicações relacionadas ao

reconhecimento das variações linguísticas. Elas, as variações, não são formas erradas de falar, mas maneiras diferentes de se expressar, cumprindo a função principal da língua, que é a comunicação.

Assim, esse trabalho procura tecer alguns comentários sobre os usos da língua portuguesa conforme o contexto em que esta for empregada. Para tanto, foi utilizada a prática simulada, que se iniciou a partir dos escritos de teóricos que pesquisaram essa área, como: Borgatto (2006), Fiorin (2011), Galli (2013), entre outros. Pode-se dizer que a comunicação, antes da escrita, era feita através da oralidade, sujeita a falhas da memória. A partir da escrita, uma grande revolução, tanto na comunicação quanto no desenvolvimento econômico e social, foi observada.

Sendo um organismo vivo, tal como as sociedades, a língua tem continuado sua evolução ao longo da história. É necessário compreender que existe uma forma linguística adequada a cada contexto de uso, que precisa ser observada e respeitada, sob pena do falante sofrer prejuízos sociais, econômicos e profissionais.

Assim, neste texto percorremos um trajeto que passa pelas abordagens normativa e descritiva, a fim de perceber as variações da língua portuguesa, conforme o contexto de uso.

2AABORDAGEM NORMATIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Antes de falar da origem da língua portuguesa, em particular, é necessário voltar um olhar para a origem da comunicação, quando a língua conhecida era apenas a que envolvia a oralidade. A linguagem oral era a única forma de comunicação das primeiras civilizações, que contavam com o uso da memória para transmitir seus conhecimentos. Assim, os pais contavam aos filhos o que ouviram dos seus antepassados. No texto bíblico, em Salmos 44, versos de 1 a 3, atribuído a Davi, encontra-se esta prática quando os versos explicam:

Ouvimos, ó Deus, com os nossos ouvidos; nossos pais nos têm contado o que outrora fizeste, em seus dias. Como por tuas próprias mãos desapossaste as nações e os estabeleceste; oprimiste os povos e aos pais deste largueza. Pois não foi por sua espada que possuíram a terra, nem foi o seu braço que lhes deu vitória e sim a tua destra, e o teu braço, e o fulgor do teu rosto. (BÍBLIA SAGRADA, SL. 44, 1-3)

Mais tarde, a tradição oral passa a contar com os símbolos, os quais eram desenhados em pedras, a fim de que, posteriormente, pudessem ter conhecimento de determinada passagem vivida. Borgatto

(2006a, p. 9-10) diz que:

Os seres humanos, ao longo dos tempos, desenvolveram diferentes formas de comunicação para se proteger das adversidades da natureza, expressar suas emoções e sentimentos, conviver em grupo. Das cavernas às modernas formas de comunicação, muitos sinais e símbolos foram desenvolvidos pelos seres humanos para registrar variados momentos de sua trajetória. Os registros mais antigos que se conhecem são as pinturas feitas em paredes de cavernas (pinturas rupestres). [...] A linguagem sempre esteve presente em todas as atividades humanas. As mais diversas formas de registrar essas atividades foram encontradas em diferentes épocas e em diferentes partes do mundo.

Alguns desses símbolos são encontrados nos denominados sítios arqueológicos, revelando que os povos primitivos tinham uma forma organizada de se comunicar. Tratando sobre a questão da comunicação e a memória, Borgatto (2006a, p. 11) ensina que:

(...) frequentemente [sic] pesquisadores encontram novos registros de tempos antigos. Esses registros comprovam a necessidade que sempre acompanhou o ser humano: a de se comunicar, guardar de alguma forma sua história, suas ideias e suas emoções. Esses registros são, hoje, parte da memória humana. Das pinturas rupestres ao surgimento da escrita como forma de registro da história, muitos milênios se passaram. Os seres humanos criaram inúmeros meios de transmitir mensagens: desenhos, sinais, imagens... Mas a escrita propriamente dita só passou a existir no momento em que foi elaborado um sistema organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e registrar claramente o que pensavam ou sentiam.

Por volta de 4.000 a 3.000 a.C., surge na Mesopotâmia, no Oriente Médio, a escrita criada pelos sumérios, que foi um descobrimento revolucionário e sem precedentes, mudou o mundo naquela época. Borgatto (grifos do autor, 2006a, p. 11,13-14)

faz a seguinte explanação acerca da escrita:

Os sumérios também desenvolveram uma das mais antigas formas de escrita, usada para registrar o gado, a comida e outros bens. Escribas (copistas profissionais) usavam um estilete afiado de junco para inscrever figuras simples, conhecidas como pictogramas, nas tabuinhas de argila. Gradualmente, os pictogramas tornaram-se mais abstratos, transformando-se, com o passar do tempo, em uma nova forma de escrita, conhecida como cuneiforme. Escrevia-se com o uso de estiletos com ponta em forma de cunha. Documentos e cartas em escrita cuneiforme eram “assinados” com um sinete cilíndrico – uma pedrinha em forma de cilindro com incisões. Rodava-se o sinete cilíndrico na superfície da tabuinha de argila, formando uma figura contínua. Enquanto a escrita cuneiforme se espalhava por toda a Mesopotâmia, outros sistemas de escrita nascem e se desenvolvem no vizinho Egito e na longínqua China. Os egípcios criaram a escrita hieroglífica. Ela consistia de símbolos – os **hieróglifos** – que representavam palavras. Quanto à escrita chinesa, era composta de **ideogramas**, representações das ideias por meio de sinais que reproduzem objetos concretos. Mil anos antes de Cristo, aconteceu uma verdadeira revolução: a invenção do alfabeto fonético, conjunto de signos usados para representar os sons da fala. Foi uma longa história. Na origem do alfabeto estão os fenícios. Para anotar o que compravam e o que vendiam, criaram alguns sinais que deram origem a algumas das atuais letras do alfabeto. A palavra alfabeto vem da junção das duas primeiras letras gregas: alfa (a) e beta (b). Há mais ou menos 2200 anos, os romanos aprenderam com os gregos o uso do alfabeto e introduziram também algumas modificações. Assim foi criado o alfabeto latino, na forma como o conhecemos hoje.

A escrita passou, desde então, a ser a principal ferramenta de comunicação, devido à sua fidelidade na transmissão da mensagem, pois não estava sujeita aos equívocos da memória, uma vez que o que está escrito pode ser acessível para mais pessoas e em diversos lugares ao longo do tempo. Com a escrita os povos começam

a organizar sua comunicação através de símbolos, letras e todos os elementos morfossintáticos necessários. A partir daí surgem várias línguas, que dão origem a outras, dentre elas, o latim, que deu origem à língua portuguesa. Segundo Borgatto (2006b, p. 11):

A língua portuguesa originou-se do latim. O latim era uma língua falada no Lácio, região da atual Itália que fazia parte do Império Romano. À medida que os romanos conquistavam novos territórios, o latim, levado pelos soldados e mercadores, ia se modificando no contato com outras culturas. Assim, deu origem a novas línguas, das quais derivam as chamadas línguas neolatinas: o espanhol, o francês, o catalão, o provençal, o romeno, o italiano, o galego, além do português. [...] Ao longo do tempo, depois da chegada dos portugueses ao Brasil, nossa língua foi se enriquecendo com inúmeras contribuições de outras línguas.

Depois de passar por um longo processo, que inclui tanto os aspectos culturais quanto os linguísticos, a língua portuguesa foi se estruturando e tomando forma. Ao longo dos séculos ela tem evoluído cada vez mais.

2.1 ASPECTOS LINGUÍSTICOS

Após sua criação, a língua portuguesa se consolidou e, para tanto, foram criados e estruturados símbolos próprios, que se propunham não só a diferenciar o português do Brasil dos demais, como também facilitar a compreensão e o ensino da língua entre os seus falantes. Suassuna (1995, p. 22-24) diz que:

É no século XVI que começam a aparecer as primeiras gramáticas do Português, cujos autores tomavam como modelos, de início, os padrões da gramática latina, preocupada, sobretudo, com a segmentação do discurso em categorias gramaticais. O espírito científico do Renascimento muito contribuía para a valorização das línguas nacionais: é aí, inclusive, que aparecem traduções

da Bíblia, mas a força dos gramáticos antigos ainda se fez sentir tão fortemente, que se pode encontrar, nos manuais e compêndios de língua portuguesa da época, por exemplo, declinações de nomes, com a especificação de seus casos (nominativo, acusativo, dativo, genitivo etc.). [...] O século XIX, dentro do contexto do breve histórico que venho fazendo, caracterizou-se como a época do Estudo Histórico da linguagem, com base na comparação e na classificação das línguas, herdadas do século XVIII. Sob a influência do positivismo, os estudos sobre a linguagem eram realizados através do método histórico-comparativo. A língua era encarada como organismo vivo, submetido a certas leis evolucionistas, e supunha-se que uma língua antiga dava origem a uma ou várias línguas novas. [...] Pode-se concluir, do que foi exposto sobre a evolução dos estudos linguísticos, que a formação das gramáticas do Português sofreu forte influência de conquistas que remontam à Antiguidade.

Para que os símbolos e as regras da língua portuguesa exercessem sua real função, foi preciso a observância da gramática, entendida aqui como o jeito correto de falar, a forma que segue um padrão estabelecido pela própria língua e que, de fato, precisa ser observada, como afirma Fiorin (2011, p. 21):

A visão prescritiva da linguagem não admite mais de uma forma correta, nem aceita a possibilidade de escolha, que uma forma seja mais adequada para um uso do que para outro, como seria o caso de uma expressão mais apropriada à língua escrita do que à falada, ao uso coloquial do que a uma situação formal de comunicação.

Contudo, não se pode descartar o valor da gramática normativa, mas também é necessário extremo cuidado para não alargarmos as muitas barreiras sociais que já existem, como explana Perini (2009, p. 33-34):

O grande perigo é transformar a gramática – uma disciplina já em si um tanto difícil – em uma doutrina absolutista,

dirigida mais ou menos exclusivamente à “correção” de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos. A cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra sua cabeça: “Não é assim que se escreve (ou se fala)”, “Isso não é português” e assim por diante. Daí só pode surgir aquele complexo de inferioridade linguístico tão comum entre nós: ninguém sabe português – exceto, talvez, alguns poucos privilegiados, como os que se especializam em publicar livros com listas de centenas ou milhares de “erros de português”. [...] Não quero dizer com isso que o ensino normativo deva ser suprimido. É preciso, apenas, colocá-lo em termos mais realistas. Não se trata de confrontar um “português certo” e um “português errado”, definidos ambos em termos absolutos, independentemente do contexto situacional ou social. [...] Concordo, portanto, que é necessário ensinar o português padrão; mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda diplomacia. Como qualquer material potencialmente explosivo, deve ser manejado com cuidado. Acredito que, com o desenvolvimento da leitura fluente e do hábito da leitura, a maior parte do problema acaba desaparecendo por si só. O que restar poderá ser objeto de ensino, mas sempre deixando bem explícito o verdadeiro papel do padrão escrito frente às variedades coloquiais. Não levar isso em conta resultará, fatalmente, em agravar os já sérios problemas que infestam nossa disciplina, o ensino em geral e, em última análise, a vida de nossos alunos.

A gramática tradicional estabelece as normas úteis para a boa comunicação, mas não é em si a última palavra em formas de utilização da língua, as quais frequentemente encontram explicações quando analisamos os contextos de uso.

3 A ABOARDAGEM DESCRITIVA: A LÍNGUA E SUA FUNÇÃO COMUNICATIVA

Comunicar, ou seja, transmitir uma mensagem com eficácia é a função principal e essencial de uma língua. Aquilo que é dito precisa ser compreendido, se assim for, a língua cumpriu a sua função, conforme

explica Fiorin (2011, p. 25-26):

Nos estudos da linguagem reconhece-se que a comunicação teve e tem papel essencial. No entanto, esse papel nem sempre foi julgado positivo para a linguagem e as línguas naturais do homem, nem sempre foi ponto pacífico que uma das funções da linguagem é a comunicação. No início do século XX, a afirmação de Saussure de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação constituiu uma das rupturas principais da linguística saussureana, em relação às concepções anteriores dos comparatistas e das gramáticas gerais do século XIX. Para esses estudiosos, a língua era uma representação. Ou seja, representava uma estrutura de pensamento, que existiria independentemente da formalização linguística, e a comunicação e a 'lei do menor esforço', que a caracteriza, seriam as causas da 'desorganização' gramatical das línguas, do seu declínio e transformação em 'ruínas linguísticas'. O português e o italiano, por exemplo, seriam 'restos' em decadência do latim. Dessa forma, uma das consequências da linguística saussuriana, principalmente entre os funcionalistas como Malmberg ou Jakobson, foi a introdução do exame da comunicação no quadro das preocupações linguísticas.

A abordagem descritiva se propõe a razão de ser da língua, não levando em conta as exigências da norma culta. De acordo com alguns linguistas, esta abordagem não descarta a norma culta, mas compreende as mudanças da língua que ocorrem com o passar do tempo. Assim, "a abordagem da gramática descritiva é olhar para os fatos da língua com um olhar crítico descrevendo-os cientificamente. Ou seja, sua tarefa é investigar por que certas formas gramaticais caem em desuso e nascem outras que conflitam com a forma antiga de falar". (MENGARDA; SEIBT, 2011, p. 18)

Tratando da língua portuguesa falada num país como o Brasil, com distanciamentos culturais, regionais, sociais e econômicos, é quase impossível não perceber diferenças no falar do povo brasileiro. Não se trata de erros,

mas de outras maneiras de se comunicar, de usar os símbolos e as palavras para ouvir e ser ouvido. Segundo Mengarda e Seibt (2011, p. 18-19),

Esta concepção de gramática vai tratar os erros de forma diferente da gramática normativa. Para a abordagem descritiva da língua considera-se erro o que não ocorre de forma sistemática na fala das pessoas. Por exemplo: quando alguém diz: "A gente vai" e não 'Nós vamos' é uma ocorrência sistemática, ou seja, que é usada de modo geral, no Brasil, o que não caracterizaria erro. Este tipo de ocorrência é classificado como uma inadequação em relação à norma culta. Da mesma forma, a construção de frases como 'para mim ler' em lugar de "para eu ler" caracterizam uma situação de uso sistemático das pessoas. Este emprego sistemático entre os falantes que atribuem valor de sujeito para o pronome 'mim' é considerada uma heresia para a gramática normativa. No entanto, o que se constata é que esta forma é cada vez mais utilizada por adultos ou crianças, independente de classe social.

A língua acompanha as mudanças advindas das necessidades de se comunicar bem. E para cumprir a função comunicativa, os falantes incorporam formas ou retomam formas antigas, sem que com isso precise estabelecer o certo ou o errado, mas basicamente estabelecer o diálogo entre os seus falantes.

3.1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Não dá para pensar numa única forma de falar, de usar as palavras, num país tão vasto como o Brasil, assim tem-se as variações linguísticas. Entretanto, essas variações não são bem compreendidas por todos, por causa da falta de conhecimento dessas variações. Assim, ocorrem preconceitos para com a forma de falar do outro. Sell e Gonçalves (2011, p. 156) afirmam que:

Embora a língua falada no Brasil seja, convencionalmente, o português, é inegável que a diversidade da oralidade

brasileira é tamanha que, muitas vezes, a comunicação entre dois brasileiros nativos de regiões diferentes, como Sul e Nordeste, por exemplo, ocorre permeada de significativas dificuldades de compreensão. Porém, além da diversidade regional e cultural, essa variabilidade da língua brasileira ocorre e se intensifica pelas desigualdades sociais. Nem todos têm acesso ao dito padrão culto da língua e, embora brasileiros marginalizados – quanto ao domínio da norma culta – também falem o português, suas gramáticas e linguagens não são reconhecidas como válidas. Ao contrário, suas gramáticas e linguagens são alvos de chacotas e escárnios. Por isso, quando a escola impõe uma normatividade da língua portuguesa sem reconhecer essa vasta diversidade e variabilidade, ela contribui para a discriminação e ridicularização da variedade do português não padrão.

A ênfase exagerada da norma culta amplia o preconceito linguístico, que acaba impondo limitações a alguns grupos que vivem em diferentes regiões, exaltando em contrapartida outros com mais *status* social. Mengarda e Seibt (2011, p. 3) explicam que:

O preconceito linguístico, por exemplo, é um fenômeno que permeia as relações sociais e reflete a estrutura classista da nossa sociedade. A escola, durante muito tempo, ajudou a aprofundar este preconceito, devido às concepções de ensino reducionistas, sobretudo aquelas baseadas na gramática tradicional, em que a impressão que temos é que existe um português de prestígio (dos ricos) e um português desprestigiado (dos pobres). Para as classes populares e para as pessoas do interior, “aprender Português” era abandonar os seus usos linguísticos, pois eram considerados “errados” e “desprestigiados”.

É preciso, entretanto, difundir as variações linguísticas, a fim de que haja uma diminuição do preconceito, pois o mesmo contribui para as desigualdades econômicas e sociais. Segundo Sell e Gonçalves (2011, p. 156):

é necessário que todas as instituições voltadas para educação e cultura

reconheçam esse alto grau de variabilidade e diversidade da língua portuguesa para que, a partir disso, seja possível a formulação de políticas de inclusão voltadas para os falantes das variedades não padrão do português brasileiro.

As variações linguísticas, sejam por questões regionais ou sociais, precisam ser conhecidas e respeitadas, a fim de mostrar a riqueza da língua portuguesa nas várias formas com que ela se apresenta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o desenvolvimento da língua portuguesa na perspectiva histórica permite compreender de que forma essa língua tão rica e ao mesmo tempo complexa surgiu e o quanto isto foi importante para a humanidade. A linguagem antes apenas oral ganhou um grande suporte com o surgimento da escrita, que proporcionou à humanidade o não depender apenas da memória, mas principalmente do registro da escrita, o que tornou a comunicação mais dinâmica e durável.

Com o surgimento da língua e seu desenvolvimento, percebe-se também a força da gramática, como um instrumento de normatização, de segregação social, econômica ou profissional, como alguns a veem, discriminando aqueles que não dominam muito bem a norma culta, trazendo muitos prejuízos.

Cabe à escola e aos educadores proporcionar aos alunos o conhecimento necessário acerca das variações da língua portuguesa, que continua evoluindo, acompanhando a evolução das sociedades para que percebam que há vários modos, conforme o contexto, de se fazer uso das formas linguísticas.

REFERÊNCIAS

- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Edição revista e corrigida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1996.
- BORGATTO, Ana Maria Triaconi. **Tudo é linguagem**: manual do professor – 7ª série. São Paulo: Ática, 2006a.
- _____. **Tudo é linguagem**: manual do professor – 6ª série. São Paulo: Ática, 2006b.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MENGARDA, Elias José. SEIBT, Rosane Simon. **Linguística aplicada à língua portuguesa**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2011.
- PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- SCHUELTER, Wilson; REIS, Mariléia Silva dos. O internetês em comunidades virtuais: a interação pela linguagem cifrada. Interletras. **Revista Transdisciplinar de Letras**. Educação e cultura da UNIGRAN. Dourados-MS, v.1, n. 6 e 7, jan./ jul. 2008. Disponível em:
<http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n6_n7/textos/internetes.pdf>
Acesso em: 2 abr. 2013. Acesso em: 15 maio 2013.
- SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; GONÇALVES, Alberto. **Sociolinguística**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2011.
- SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

A EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA E A INFLUÊNCIA DA IGREJA NO PENSAMENTO OCIDENTAL

Caritas Maria da Silveira Oliveira

Tutora Externa: Marileny de A. Oliveira

Professora: Patricia Maria Matedi

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED 0156) – História da Educação

28/06/2013

RESUMO

Este artigo apresenta alguns aspectos da educação na Idade Média, nos quais se pode entrever a Igreja Católica como a instituição mais importante do período, pois dominava todas as dimensões da sociedade. As escolas se desenvolveram no seio da Igreja, o que facilitou o processo de controle. De acordo com o historiador Jacques Verger (1999), existiram três tipos de instituições educacionais nesse período: as escolas elementares, as universidades e as novas instituições. No presente artigo, damos atenção às duas primeiras, já que, dentro delas, podemos perceber de forma mais delineada o poder da Igreja sendo exercido. Com o passar do tempo, percebemos o afastamento das universidades do poderio da Igreja. A redescoberta da filosofia de Aristóteles, entre outros fatores, teria gerado nos estudantes e mestres o estímulo necessário para que organizassem instituições autônomas que garantissem a liberdade de expressão e de ensino. A partir do século XIII, essas instituições se tornam locais de discussão e crítica à sociedade. Ao lado disso, soma-se o processo de “dessacralização do livro”, acompanhado pela racionalização dos métodos intelectuais e dos mecanismos mentais. Dessa maneira, compreendemos a gradativa perda da autoridade da Igreja sobre a educação no período medieval.

Palavras-chave: Igreja. Educação. Idade Média.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns elementos para a compreensão de como se dava a educação na Idade Média, de que forma a Igreja – como instituição hegemônica – delineava sua conformação, e ainda de que maneira o pensamento ocidental foi influenciado por essa concepção e prática educativa.

Como dito anteriormente, a Igreja Católica se apresenta como instituição mais importante de todo período medieval, já havia influenciado todos os aspectos daquela

sociedade. E no que diz respeito à educação não foi diferente. É fato que os primeiros passos educacionais eram dados, ainda na infância, na maioria dos casos, pela mãe dentro de casa.

Sobre esse tipo educação, pouco se sabe. Podemos dizer que a mãe ensinava os poucos conhecimentos de língua latina, sempre voltada para o ensino da religião, e, de acordo com o que a Igreja determinava, um exemplo disso é o fato de os textos usados na educação doméstica serem todos religiosos.

Segundo o historiador francês Jacques Verger (1999), a escola medieval se parece com a escola de qualquer outra época, era num primeiro momento o local de aprendizagem de saberes. Só que na Idade Média a escola garantia mais que a educação moral: ela garantia a educação religiosa e também um lugar de sociabilidade e descoberta.

A função maior das escolas medievais estava na instrução das pessoas, ou seja, ela fazia com que essas pessoas conhecessem a língua latina e alguns aspectos da lógica e da astronomia. A Igreja e os príncipes julgavam ser necessário ter pessoas que tivessem o mínimo de conhecimento e fossem bem articuladas para manter seus serviços e também para um bom funcionamento da sociedade, principalmente a partir do século X, quando começaram as grandes transformações daquela sociedade.

2 A EDUCAÇÃO E O PODER DA IGREJA

Jacques Verger (1999) apresenta três tipos de instituições educacionais da Idade Média. São elas: as escolas elementares, as universidades e, por último, as novas instituições. Daremos atenção às duas primeiras, já que dentro dessas instituições podemos perceber de forma mais delineada o poder da Igreja sendo exercido.

2.1 AS ESCOLAS ELEMENTARES

Ao contrário do que imaginamos, no século XII, os grupos escolares eram frequentes nas cidades medievais, mesmo nas pequenas vilas rurais. Segundo Verger (1999), em 1380, só nos arredores de Paris poderiam ser encontrados mais de 40 grupos escolares com nomes diferentes. Essas escolas eram destinadas àqueles que gostariam de oferecer aos seus filhos uma educação mais literária, que não podia ser dada em casa, e não podiam pagar um preceptor; a solução estava na escola primária latina.

Assim como boa parte das instituições medievais, esses grupos escolares eram dominados por clérigos. Por isso, não é difícil reconhecer que essas escolas em sua maioria eram patrocinadas pela Igreja. Num primeiro momento, eram lugares destinados a ensinar a língua latina, eram, portanto, escolas gramaticais.

Essas escolas, tanto as urbanas quanto as rurais, não tinham um padrão institucional, ou seja, não tinham um programa específico, a escolha daquilo que era ensinado era uma decisão de cada escola. Muitas existiam desde a Alta Idade Média e funcionavam nas dependências das catedrais e mosteiros.

O fato de essas escolas funcionarem dentro das catedrais e dos mosteiros permitia que a Igreja tivesse total conhecimento e controle de tudo que era passado para as pessoas que as frequentavam, uma forma de ter textos eclesiásticos usados durante as aulas e ainda uma forma de doutrinar as pessoas.

A partir do século XIII, com o advento das ordens mendicantes (franciscanos e dominicanos essencialmente), os conventos que serviam de moradia para essas ordens passaram a contar com um espaço chamado *studium*, salas destinadas a ensinar a leitura para uma ou duas pessoas. Essas escolas mendicantes atendiam, no princípio, aos jovens irmãos. Acredita-se, todavia, que, com o passar do tempo, os *studium* foram abertos para um grupo maior de pessoas.

Ao lado desses grupos escolares, escolas privadas começaram a surgir, muitas vezes os mestres dessas escolas eram padres pobres que buscavam complemento financeiro. As escolas privadas também tinham uma educação puramente eclesiástica. Ainda de acordo com Verger (1999, p. 62): “Os padres que ensinavam nessas escolas particulares não acumulavam fortuna, ao contrário, eram itinerantes, passavam anos de uma escola para outra e não tinham

consideração social”.

Em todas essas escolas, a base do ensino era o Latim e todas tinham a influência clerical, logo os cantos e os livros litúrgicos eram os recursos mais usados pelos mestres nos primeiros anos. Em seguida, vinha o estudo da gramática latina, sempre voltado para o pensamento clerical e para a teologia, fator que também contribuía para a influência da Igreja, já que tudo que era passado aos alunos dizia respeito à Igreja e tudo que ela defendia zelava o comportamento de um bom cristão.

Somente depois da gramática vinha o estudo da lógica, seguidos da iniciação aos clássicos filosóficos e das ciências do *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), que já não eram mais negligenciadas, principalmente nos últimos séculos que antecederam o surgimento das Universidades. A teologia, bem como o direito canônico, fazia parte dessa grade de disciplinas oferecidas nas escolas, garantindo, assim, que a educação cristã continuasse sendo oferecida, mesmo com a inserção de outras matérias no programa escolar.

De fato, o que garantia ao clero um controle sobre o que era passado aos alunos, se deve ao fato de essas escolas funcionarem dentro dos mosteiros e conventos, logo a administração desses lugares tinha controle absoluto sobre o material que seria passado para os alunos e sobre os professores, que eram, na sua grande maioria, padres e freiras que viviam naqueles lugares, e iam a sala de aula como um lugar de propagação da fé cristã.

Vale lembrar que somente as pessoas que passavam mais de seis ou sete anos nessas escolas tinham a oportunidade de estudar gramática, lógica e as ciências, antes disso, somente o latim que era usado diariamente.

Podemos dizer assim que, desde o nascimento das primeiras instituições educacionais do período medieval, a Igreja Católica esteve presente. Assim como as demais instituições, as escolas se desenvolveram no seio da Igreja, ou seja, dentro das casas paroquiais das catedrais e posteriormente nos conventos e mosteiros, o que facilitou o processo de controle do conteúdo que era ministrado para os alunos. O material usado nas aulas de gramática, por exemplo, eram textos canônicos, o que garantia aos professores uma forma de ensinar, além da língua latina, os dogmas da Igreja.

O clero encontrou uma forma muito eficiente de controlar os estudos naquele período, além das escolas funcionarem em prédios que pertenciam à Igreja, os mestres eram todos ligados a ela de alguma forma. Eram padres, freiras ou monges, assim, tudo o que deveria ser ensinado era previamente pensado por um grupo de cristãos.

2.2 AS UNIVERSIDADES

São as que mais deixaram arquivos, e são, portanto, a porta de entrada dos saberes medievais e suas possíveis influências sobre as demais áreas do conhecimento. As primeiras apareceram em Bolonha, Paris, Montpellier e Oxford ainda nos primeiros anos do século XIII, todas derivadas de escolas que já existiam nesses lugares, não necessariamente de escolas catedrais. “As universidades eram, em alguma medida, federações de escolas. Ensinava-se nelas por vezes uma única disciplina” (VERGER, 1999, p. 82).

Sem precedentes, essas universidades foram se constituindo de forma diversa e empírica. No início, era comum ensinar uma única disciplina, como direito, em Bolonha ou medicina, em Montpellier. Foi somente na metade do século XIII que o papado unificou-as no conceito de *studium generale* e, com isso, as universidades passaram a ser

controladas definitivamente pela Santa Fé.

Com relação às origens da instituição universitária, duas são as teorias aceitas: a própria renovação do saber, influenciada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, que começou a ser amplamente divulgada a partir do século XII, e teria gerado nos estudantes e mestres o estímulo necessário para que eles organizassem instituições autônomas para garantir a liberdade de expressão e de ensino, uma vez que até então o ensino era controlado pela Igreja.

Outra teoria seria a pressão social exercida por aqueles que desejavam melhores condições em possíveis carreiras, uma vez que muitas carreiras surgiram com o renascimento do estado no século XII. De uma forma ou de outra, uma coisa podemos afirmar: o surgimento das universidades não foi algo espontâneo, mesmo com a vontade dos mestres e alunos, a ideia foi sustentada por uma vontade política, que agregou interesses tanto religiosos quanto governamentais, agradando assim ao papa e ao príncipe.

A solidez das universidades cresceu à medida que o pensamento aristotélico se difundiu, transformando as faculdades de artes, antes meras propagadoras da gramática e da lógica, em verdadeiras faculdades de filosofia, onde se ensinava física, metafísica, psicologia e moral. Isso fez com que a faculdade de artes ganhasse prestígio (antes as faculdades de artes eram renegadas perante as de direito ou medicina). Esse prestígio fez nascer uma nova figura social principalmente em Paris, já que a faculdade de Paris era a mais prestigiada em 1260, um intelectual profissional, anticristão.

A partir do século XIII, a Igreja começou a perder sua influência sobre as universidades. À medida que essas instituições foram se fortalecendo, foram sendo vistas como locais de discussão e crítica à sociedade, tanto os mestres quanto os estudantes que

as frequentavam passaram a se questionar a respeito da vida e das condições que a Igreja impunha à sociedade, esse é o pontapé inicial para o fim do poder da Igreja sobre a educação.

Deve-se salientar, entretanto, que esse foi um processo lento, já que as universidades funcionavam em sua grande maioria em prédios que pertenciam à Igreja, o que dificultou a consolidação desse movimento que visava separar o modelo universitário de questionamento da influência da Santa Fé.

Devemos salientar que no início, as universidades eram completamente desorganizadas e o preço dos cursos não seguia um padrão. Assim, as que cobravam valores mais baratos eram mais procuradas, e aos poucos essas que eram mais procuradas tiveram aumento de prestígio perante a sociedade, o que aconteceu com as faculdades que ofereciam o curso de artes.

Esse movimento pode ser mais bem percebido a partir dos séculos XIV e XV. Com a difusão dos cursos principalmente de direito, o papado foi perdendo gradativamente sua influência sobre essas instituições, fosse pela multiplicação de juristas e pela difusão da cultura literária filosófica das faculdades de artes e direito.

Outro fator que contribuiu para que as universidades comesçassem a se separar da Igreja foi que elas trouxeram acesso a outro tipo de conhecimento que não o das aulas, o do livro. Com a criação e a propagação dessas instituições, o acesso aos livros com ideias filosóficas foi facilitado ainda mais, uma vez que, antes, praticamente somente clérigos, bispos e pessoas ligadas à Igreja tinham acesso a livros. “A dessacralização do livro é acompanhada de uma racionalização dos métodos intelectuais e dos mecanismos mentais” (LE GOFF, 2006, p. 34).

As obras da filosofia clássica, que antes somente eram lidas por pessoas que seguiam

a vida religiosa, passaram a ser divulgadas e influenciaram o pensamento daqueles que as liam. Essas obras começaram a ser discutidas dentro das universidades, por mestres e alunos, isso incomodou profundamente a Igreja, que começava a perceber que já não era o centro do conhecimento.

O livro teve grande impacto no fortalecimento do conhecimento filosófico, uma vez que o livro acadêmico era completamente diferente dos livros eclesiásticos. Então, mesmo aqueles que, por ventura, tivessem tido contato com livros nas escolas gramaticais, percebiam as diferenças com uma escrita menos elaborada e mais rápida.

Mesmo com o afastamento do conhecimento universitário, a Igreja ainda era a grande financiadora das escolas elementares. Dessa forma, a partir do século XIV, quando as universidades já estavam consolidadas, a Igreja se concentra nas escolas, garantindo a elas uma estrutura melhor e, claro, um programa mais rigoroso no que dizia respeito à educação religiosa.

A universidade foi ainda o palco inicial de um método educacional que é usado até hoje em algumas instituições: a escolástica – *“questiones et responsiones”*. O método escolástico também contribuiu para esse racionalismo, já que é um método que induz o estudante ou aquele que ouve a questionar. Num primeiro momento, era o estabelecimento de um problema, em seguida tornava-se um debate (disputa), que acabava com uma conclusão do mestre.

Foi usado primeiramente como um método de tentar conciliar o pensamento eclesiástico com o pensamento filosófico, quando a Igreja ainda exercia algum poder sobre as instituições universitárias, sendo mais tarde descartado e julgado pela mesma Igreja quando as universidades foram ganhando autonomia própria.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que, desde os primeiros séculos do período medieval, a Igreja esteve presente na educação das pessoas, fosse para aquelas que eram educadas em casa, fosse para aquelas que frequentavam as escolas elementares quando mais velhas. Para aquelas que eram educadas em casa, a religião se apresentava através da fé dos pais, dos cantos e, claro, da participação da missa. Para os que iam às escolas, o cristianismo se apresentava através de textos que eram usados no ensino da língua latina. Estes eram sempre eclesiásticos. Através da estrutura também, já que as escolas funcionavam dentro dos conventos. É fácil afirmar que toda a educação que ali fosse ministrada era obrigatoriamente submetida ao julgamento da Santa Fé.

Mais tarde, essas escolas evoluíram para o que nos últimos séculos do mesmo período chamaremos de Universidade: um lugar destinado à discussão e onde começa a florescer nos homens medievais a dúvida e a crítica a respeito de seu modo de vida e também de sua religião. As universidades foram os primeiros lugares onde a religião foi colocada em dúvida, num primeiro momento de forma muito sublime e tímida, já que nos primeiros anos essas instituições eram mantidas pela Igreja, mas aos poucos esses locais afastaram-se definitivamente da educação religiosa e ganharam seu próprio espaço, garantindo, assim, que a Igreja não tivesse mais influência sobre o que era discutido por mestres e alunos. Assim, a Igreja foi gradativamente perdendo sua autoridade sobre a educação dos jovens que viviam na Europa Medieval.

REFERÊNCIAS

LE GOFF, Jacques. Educação. In:
Dicionário Temático do Ocidente Medieval. Bauru: EDUSP, 2006.

VERGER, Jacques. Os Estudos. In:
Homens e saber na Idade Média. Bauru:
EDUSP, 1999.

INTERCULTURALISMO NA ESCOLA: diálogo e aprendizado

Cintia Iribarrem Longarai

Tutora Externa: Gessi Silveira Carvalho

Professor: Celio Antonio Sardagna

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED0166) – Prática Módulo III

28/06/2013

RESUMO

O presente estudo visa a promover a reflexão acerca da necessidade de a escola desenvolver ações voltadas à perspectiva intercultural, como forma de percebê-la como parte integrante da formação do aluno. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca do tema, envolvendo o entendimento da escola como espaço de diversidade cultural e lócus social, bem como a necessidade da valorização da diversidade linguística e das manifestações folclóricas. Abordou-se também o diálogo intercultural que a escola precisa promover, com vistas a permitir a livre expressão da cultura popular, numa ótica conectada com a cultura escolar, enfatizando que a diversidade cultural promove ensino e aprendizado. Com isso, entende-se que o diálogo intercultural é necessário no ambiente escolar, haja vista a sua importância para a formação do aluno como um ser humano dotado de capacidade reflexiva e capaz de aceitar o outro, livre de preconceitos, para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Diversidade. Escola. Manifestações culturais.

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação intercultural vem tomando cada vez mais espaço, na medida em que as diversas culturas, neste caso específico, culturas brasileiras, exigem seu direito para se manifestarem na sociedade. Em um país de dimensões continentais, nada mais natural do que a diversidade, seja ela étnica, econômica, social e, como resultado, cultural, faça parte de seu contexto. Negar isso é negar a identidade de um povo e perpetuar a exclusão e a discriminação, tão abominadas pelos estudiosos desse tema.

Nessa perspectiva, a escola aparece como um dos elementos em que a diversidade passa a ser discutida, vivenciada e refletida, de maneira a promover a livre manifestação,

bem como a troca de experiências entre as culturas. Ao assumir sua vocação de instituição em que as culturas se encontram e interagem, a escola precisa trabalhar como o espaço para a livre manifestação do aluno, num ambiente de respeito, ética e valorização à diversidade.

Sendo assim, o presente estudo tem por escopo promover a reflexão acerca da necessidade que a escola tem de desenvolver ações voltadas à perspectiva intercultural, como forma de percebê-la como parte integrante da formação do aluno. Entende-se que a reflexão é o caminho mais produtivo, no sentido de discutir questões que não podem ser ignoradas pela escola. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica acerca do interculturalismo, envolvendo o entendimento da escola como espaço de diversidade

cultural e *lócus* social, além de ser local, por excelência, da valorização da diversidade linguística e das manifestações folclóricas. Abordou-se também a relevância do diálogo intercultural que a escola precisa promover, com vistas a permitir a livre expressão da cultura popular, numa ótica conectada com a cultura escolar, enfatizando que a diversidade cultural promove ensino e aprendizado.

A partir disso, entende-se que a escola que pauta seu trabalho com vistas à valorização das diferentes culturas e do diálogo intercultural tende a ir ao encontro do anseio de uma nação que vê nos seus filhos a sua identidade. Além disso, é sabido que um povo que valoriza suas culturas é um povo que valoriza o ser humano, acima de tudo.

2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE CULTURAL

A escola abriga diferentes manifestações culturais. Conviver com estas manifestações em um clima harmonioso é tarefa bastante difícil, haja vista a imensa pluralidade cultural brasileira e o preconceito que a ela se impõe. Não obstante, é preciso trabalhar de maneira a fazer desta pluralidade motivo para reflexão e debate, num sentido problematizador. No que se refere às diferentes manifestações culturais que ocorrem no interior da escola, poder-se-ia considerar que

[...] a educação intercultural coloca o outro no centro das relações. Encoraja um questionamento permanente dos preconceitos e do que consideramos como adquirido, bem como uma abertura constante face ao desconhecido e incompreendido. Num processo de interação e de descoberta mútua, qualquer ser humano se pode realizar – pessoalmente, socialmente e globalmente. A relação educativa visa ajudar o aluno a ter responsabilidades com a finalidade de lhe permitir agir ativamente na sociedade. (GUEDES, 2001, p. 33).

Nesse sentido, o conhecimento da

cultura do outro permite o crescimento de todos os envolvidos no fazer pedagógico no seio da escola. Por isso, tem-se a escola como um ambiente plural, no sentido de que interagem diferentes culturas, trocando ideias, experiências, estimulando a análise crítica por parte de quem ali convive.

Com isso, ampliam-se os horizontes das pessoas, as quais tendem, *a priori*, a não aceitar o diferente, sendo este visto como ameaça aos padrões estabelecidos no ambiente familiar, no qual a formação humana é iniciada. Nesse sentido, a escola que conduz suas ações com vistas a levar o aluno a aceitar toda e qualquer manifestação diversa da sua cultura como algo enriquecedor e passível de reflexão, por certo, cumpre seu papel de valorização da diversidade, tema tão debatido no meio acadêmico atual. Acerca disso, asseveram Sá e Cortez (s/d) que a educação que toma como base as questões interculturais passa a ser vista como uma maneira inovadora de pensar, produzir e questionar as relações de aprendizagem. Ela pauta, sim, o seu fazer no valor existente dentro de cada cultura, buscando, por conseguinte, o respeito mútuo entre os diversos grupos, de maneira a buscar a contribuição de cada um para a construção do todo nesses grupos.

Ao tomar consciência de que sua cultura não é única, nem melhor ou pior do que as demais, o aluno passa a refletir sobre outros contextos, os quais passam a se entrelaçar uns com os outros, de forma intercultural, e melhor do que isso, vendo-se como diferente em relação ao outro e, ao mesmo tempo, como igual. Diga-se que isso é enriquecedor, na medida em que se pode perceber que diferentes culturas, saberes, línguas, falares podem conviver e enriquecer-se mutuamente.

Negar a possibilidade de refletir sobre diferentes contextos culturais por parte da escola é ignorar a diversidade e reforçar as diferenças sociais bastante fortes na cultura

brasileira. Cabe ao educador comprometido com sua função proporcionar momentos em que a problematização acerca da diversidade cultural se estabeleça, com vistas a minimizar concepções discriminatórias e equivocadas sobre o assunto em questão. No que concerne à convivência das diferentes culturas no meio escolar, Candau (2008) explica que

[...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Vê-se, então que o trabalho do professor, da escola como um todo, o fazer pedagógico, portanto, deveria dirigir seu olhar para as diferenças sim, mas no sentido de sua superação. Melhor do que isso, para a convivência com as diferenças, de modo que estas contribuam para o enriquecimento do grupo. Seria, enfim, o diferente sendo integrado, tornando-se homogêneo.

Desta forma, seria produtora um trabalho pedagógico voltado a uma práxis baseada no diálogo entre as culturas, sem privilégios a uma ou outra, mas com a valorização de todos, independentemente de fator cultural. Se o que se espera do aluno ao sair da escola é que ele saiba viver e conviver em grupo, seria conveniente proporcionar-lhe situações no ambiente escolar em que a diversidade se manifestasse, de modo que ele tivesse momentos oportunos para colocar em prática valores como interculturalidade, as diferenças, e com estas, boa convivência, sem ver diferenças. E nisto valem as palavras de Santos (2003, p. 33), quando mostra que “[...] no reconhecimento da diferença e no direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além das diferenças de vários tipos”, faz-se presente a construção da cidadania, de modo que se reduzam as desigualdades sociais.

3 ESCOLA COMO LÓCUS SOCIAL

A sociedade não é algo estático; ao contrário, está em constante modificação, já que o ser humano que a constitui também é passível de mudanças. Nesse sentido, como componente da sociedade (já que é uma instituição social), a escola também se modifica. Esta se molda constantemente, segundo a dinâmica do homem e da sociedade. E aqui seria importante que se fizesse eco às palavras de Meinerz e Caregnato (2011, p. 44):

A escola é uma invenção da humanidade, uma instituição social, histórica e civilizatória com pretensão universal, e deve ser compreendida através das especificidades de cada contexto em que se desenvolve também como prática cultural. Isso quer dizer que ela também é reinventada socialmente para atender às demandas da dinamicidade que corresponde à vida em sociedade.

Poder-se-ia, então, compreender o espaço escolar como um lugar que existe para atender às necessidades do homem e da sociedade, mais do que isso, à vida do homem na sociedade em que este se insere. Já que a sociedade é algo passível de constantes modificações, a escola também se modifica conforme a sociedade e o homem dentro dessa sociedade. Se a história, a economia, as ideias estão em constante movimento, a escola não poderia parar no tempo.

É evidente que a escola, ao reproduzir o modelo social de uma elite dominante, acaba excluindo aqueles que não estão dentro dos padrões considerados adequados à sociedade. Em que pese o acesso ao ensino formal, hoje ampliado, ainda persiste uma ideia velada de que a escola não é para todos. O professor, ao desenvolver seu trabalho, o permeia pela sua subjetividade. Freire (1987) já dizia ser a educação um ato político, além de destacar a necessidade de o educador conscientizar o educando como um ser capaz de transformar a sociedade.

Vê-se, assim, que, seria importante que se ampliasse:

[...] ampliar a afirmação de caráter público da educação e, ao mesmo tempo, cumprir a função da educação que não privilegie os títulos escolares, mas trabalhe a partir de contextos com os conhecimentos formais, exercitando uma formação de base necessária para o indivíduo enfrentar os desafios da sociedade, paralelamente ao desenvolvimento de sua capacidade crítica. (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 59).

Assim, haveria que se reconhecer que cada pessoa, mesmo antes de entrar na escola, traz consigo uma bagagem cultural construída em sua história de vida, a qual não pode ser deixada de fora dos bancos escolares. Todas as manifestações do aluno estão intimamente vinculadas ao seu processo constante de construção humana, e isso precisa ser reconhecido pela escola, para que esta colabore com a formação daquele. Cada história denota a imensa diversidade cultural humana, que precisa ser respeitada, a fim de que as pessoas tenham na escola um espaço social de troca de saberes, e não de perda de identidade.

Muito importante, para o cumprimento dessa função, seria a escola proporcionar uma educação mais contextualizada, ou seja, mais ligada às vivências do aluno, de modo que lhe seja proporcionada reflexão sobre a sociedade que se tem e, ao mesmo tempo, a que se poderia construir. Tal aspecto vem calhar com o que expõe Silva (2004, p. 77), ao sugerir que “[...] uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social.” Tal proposição vai ao encontro da questão intercultural, na medida em que a própria escola pode efetuar o seu trabalho, voltando-se também à integração da diversidade cultural, a qual está presente nas próprias salas de aula, ou melhor, a partir dos alunos.

Ao refletir sobre como a diversidade

se manifesta, sobre o que é possível fazer para reverter situações discriminatórias, a escola forma indivíduos mais tolerantes e capazes de valorizar as culturas, sem considerá-las expressão de inferioridade ou motivo para discriminações. Trata-se de dar ferramentas para o aluno viver em sociedade, “[...] no sentido de reconhecer a diversidade que a constitui, bem como as possibilidades de convivência e de relações interculturais organizadas na valorização das trocas públicas.” (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 58). É a escola cumprindo seu papel, enquanto *lócus* social, portanto, formadora de consciência crítica.

4 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Na escola, a diversidade cultural se traduz também nas diversas maneiras de falar, ou melhor, os modos diferentes de se expressar pela fala que cada aluno traz. Compreende-se, então, que as diferenças individuais tornam-se fator de enriquecimento da coletividade, na medida em que estas são respeitadas e integradas pela coletividade. São as diferenças que unem e não que contribuem para separações. Diante disso, a comunidade escolar,

[...] além de assumir a diversidade cultural como um fator de enriquecimento, deve igualmente proporcionar o conhecimento e o diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras culturas, no sentido de preparar os indivíduos para uma atitude social mais justa e fraterna. (RESTE; ANÇÃ, 2011, p. 134).

A imensa diversidade linguística existente no Brasil é motivo para reflexões por parte do professor, no sentido de que seu trabalho seja conduzido de maneira a mediar a aprendizagem de seus alunos, sem desrespeito à sua bagagem cultural. Nessa ótica, teoria e prática não poderiam divergir. Ao discursar a valorização às culturas, o professor deveria nortear suas ações pedagógicas de maneira a possibilitar que elas se manifestem em sala de aula, com vistas ao diálogo intercultural. A esse

respeito, concorda-se com Marcos Bagno (2011), quando este mostra que

[...] defender o respeito à variedade linguística dos estudantes não significa que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela aciona. Cabe à escola ensinar aos alunos o que eles não sabem! Parece óbvio, mas é preciso repetir isso a todo momento.

Assim sendo, as variações linguísticas manifestadas no convívio escolar passam a ser trabalhadas em um contexto reflexivo. Negar o direito de o aluno se manifestar conforme sua bagagem cultural, enfatizando o uso de apenas uma norma, a culta, seria negar a identidade construída por ele, mesmo antes da entrada no universo escolar. A variedade dos falares, principalmente num contexto brasileiro não é uma novidade, ou algo estranho, pois “[...] qualquer falante sabe intuitivamente que há uma diversidade de ‘modos de falar e de escrever’, de gêneros, de tipos textuais, de formatações discursivas que coíbe, interpõe restrições a seu potencial de fala”. (BELINTANE, 2000, p. 62). Nessa perspectiva, muito além de conhecer a norma culta, o aluno precisa sair da escola sabendo pensar de forma autônoma, e isto já é sabido, não depende da linguagem por ele utilizada.

Entretanto, também é notório que a correção linguística é exigida pela sociedade, como expressão de saber científico, principalmente quando se trata de situações de formalidade. Nesse caso, como mostram Souza e Pautz (2007),

[...] faz-se necessário o ensino da forma para enriquecer e contribuir com o desenvolvimento cognitivo do educando, bem como ampliar o seu léxico, porém não se deve impor bruscamente o padrão sob pena de continuar promovendo, na sociedade, o complexo de incompetência linguística, que gera alienação. Seria necessário ao professor falante da forma culta se familiarizar com a nova realidade escolar, conduzindo o aluno a alternar fala familiar com a norma culta, em função das situações de interação verbal.

Ações conduzidas nessa perspectiva passam a considerar não só uma variedade linguística como correta, já que levam em conta tendências culturais embasadas em contextos econômicos, sociais e étnicos, por exemplo. O uso de linguagens ditas “não cultas”, porém compreensíveis e amplamente utilizadas, não significa falta de aptidão para o aprendizado, ao contrário, o professor que consegue entender o aluno como um ser pensante, independente da maneira como ele se manifesta verbal e ortograficamente, por certo está transmitindo confiança para que esse aluno se manifeste sem receios de estar “certo” ou “errado”. Ele estaria, sim, reconhecendo que as culturas precisam ser expostas e respeitadas na sala de aula, pois, nas palavras de Dubet (2001, p. 18), “[...] o tema do respeito é necessariamente indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicadas, exigindo o reconhecimento de características e de experiências específicas.” Depreende-se, então, que, tanto no ambiente escolar como na sociedade de um modo geral, cada indivíduo é diferente, e deveria ser aceito nas suas particularidades e, acima de tudo, respeitado. Ao ser diferente culturalmente, subjazem qualidades e experiências que podem enriquecer o grande grupo, na medida da boa convivência, da aceitação do outro e das interações interpessoais.

5 DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA – MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS

O folclore brasileiro é riquíssimo, dada a imensidão do território. Cada região geográfica tem consigo um conjunto de tradições, as quais adentram o ambiente escolar de maneira cotidiana. Seja uma crença, um ditado popular, uma brincadeira infantil, ou mesmo a forma peculiar de falar comum a uma dada região, o fato é que todas estas manifestações fazem parte da vida escolar, não podendo ser ignoradas pela escola. Acerca disso, é oportuno recordar-se o que expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 28), acerca da pluralidade cultural:

Brasil é fruto de um longo processo histórico de interação entre aspectos políticos e econômicos, nos planos nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais.

Em que pese certa facilidade, atualmente, em conhecer costumes, crenças e tradições populares de outras regiões, é preciso ainda que a escola valorize a cultura da região em que está inserida sua comunidade, como forma de refletir sobre esta e entender o público a que atende. Não se trata de minimizar outras culturas, e sim de trazer para o contexto da sala de aula assuntos cotidianos, para que sejam incluídos nos debates escolares e contrastados com assuntos não tão corriqueiros, porém não menos importantes.

Além disso, ao valorizar sua cultura, o aluno fortalece sua identidade, passando a conhecer outras realidades, sempre numa perspectiva de respeito ao que não lhe é peculiar. Significa amar sua gente, sem deixar de reconhecer que há outros mundos diversos do seu, os quais também serão conhecidos ao longo dos estudos escolares, e mesmo da própria vida futura. Conforme mostra Cintra (2009, p. 29), “[...] quanto mais diferentes forem os indivíduos, mais visões, mais olhares, mais riqueza poderão transmitir uns aos outros, desde que tudo isso seja permeado pela ética do respeito mútuo, da solidariedade e da dignidade”.

Um exemplo de valorização da cultura regional seria um trabalho da escola voltado para as cantigas e brincadeiras de roda. A modernidade trouxe muitas vantagens, todavia também acabou suprimindo muito da simplicidade expressa nessas brincadeiras folclóricas. As crianças de hoje estão inseridas

nas tecnologias de informação (deixe-se, porém, esta questão específica para um momento oportuno, o que requer estudos mais aprofundados), os jogos nos aparelhos celulares, os *games* no computador ou outros aparelhos “amarram” as crianças e os jovens dentro de casa, deixando no esquecimento atividades lúdicas e fortalecedoras da cultura popular. De acordo com Teixeira (s/d), ao tratar-se de questões inerentes à sabedoria popular, a exemplo das tradições, das superstições, das cantigas, se é colocado diante de um material muito rico no que concerne ao conhecimento da diversidade cultural, da evolução da cultura do outro ou de determinado grupo social.

Isto posto, poder-se-ia considerar que, se a escola realizasse um trabalho de resgate das brincadeiras populares, por exemplo, entre outros aspectos, quem ganharia seriam os alunos, que passariam a entender sua realidade, seus costumes e crenças, suas tradições, enfim, sua cultura. A partir desse resgate, seria possível abrir um leque de informações sobre as características regionais de uma dada comunidade, para conhecer novas culturas. São muitas opções a serem abordadas, todas elas num clima de respeito à diversidade e valorização dos costumes regionais. Na acepção de Brandão (2009, p. 719), pode-se perceber que as culturas são concebidas como

[...] panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte. Uma pessoa qualquer, em seu ser culturalmente socializado, mesmo na infância, é, na qualidade de um ator social

e de um autor cultural, uma experiência tornada individual da realização de uma cultura, ou de um entretecer de culturas.

Assim, cada pessoa na sociedade, e cada aluno dentro dos muros da escola, é um ser diferente, carregado de uma bagagem cultural, que é externada nos seus atos, falas, brincadeiras, vestuário, alimentação. Esses elementos que ele carrega consigo contribuem para o conhecimento, o enriquecimento dos outros, com os quais se relaciona. É o folclore individual contribuindo para a riqueza cultural da coletividade.

Sem dúvida, discutir a cultura popular dentro das salas de aula constitui-se um trabalho de reflexão sobre o folclore regional, para ampliação de conhecimentos sobre as diversas culturas que compõem o povo brasileiro. Tudo isso resultará num diálogo entre as culturas, como forma de conhecer e respeitar todo o povo brasileiro.

6 CULTURA ESCOLAR *VERSUS* CULTURA POPULAR

O que é certo e o que é errado no ambiente escolar? Há um parâmetro a ser seguido em todas as escolas brasileiras? É certo considerar uma norma culta como universal para a população brasileira? É errado aceitar a diversidade cultural e suas representações, como manifestação de saberes? Questões como as propostas, aprofundadas, renderiam um bom debate, certamente com grande proveito para a construção de uma escola que trabalhe em prol do aluno como alguém capaz de construir conhecimento e, com isso, autonomia. Diante do exposto, poder-se-ia pensar que

[...] a escola, ao assumir-se como espaço de integração e gestão da diversidade sociocultural, deve igualmente promover a vigilância do fenômeno do racismo institucional que atravessa certas instituições sem que nenhum dos seus membros o assuma pessoalmente de modo explícito e consciente, sendo hoje em dia mais predominantes as formas veladas de racismo do que as suas

expressões flagrantes. (RESTE; ANÇÃ, 2011, p. 34)

Assim, percebe-se ainda em nossos dias, no interior da escola, a ocorrência do racismo, ou também da preferência dos professores para trabalhar com determinada etnia. Trata-se, nesta prática, de uma das formas de racismo praticado às escondidas. Além das questões relativas ao racismo, o mesmo ocorre com preferência por uma ou outra cultura, o também dito etnocentrismo.

A divergência entre a cultura preconizada na escola e a cultura trazida pelos alunos refere-se à ideia de que alguns educadores ainda têm a respeito do ensino nos bancos escolares. Infelizmente, ainda prevalece o pensamento de que é preciso educar alunos para que estes se submetam ao que lhes é imposto, em nome dos interesses de uma minoria dominante que insiste em ignorar o clamor popular pela livre manifestação cultural. Na concepção de Serpa (2012, p. 19), “[...] no momento em que são confrontadas com a cultura escolar, as crianças, independentemente dos conhecimentos que possuam, são diagnosticadas pela distância entre a sua cultura e o tipo de cultura letrada representada pela escola”. Nisto vê-se que a bagagem cultural anterior ao período escolar da criança é deixada de lado por muitas escolas, ou grande parte dos professores, como se o valor desta inexistisse.

Com efeito, é preciso muito cuidado por parte dos professores, no sentido de não desvalorizar a bagagem cultural que o aluno traz de casa. Sua história construída desde o nascimento, inevitavelmente, norteará suas ações, e tais ações têm base em um contexto sociocultural do qual a escola, *a priori*, não participou, haja vista que a criança não nasce dentro dela, e sim em um outro grupo social, via de regra, a família.

Assim sendo, não se pode aceitar que seja instalada uma competição entre a cultura escolar e a cultura popular. É

necessário que ambas sejam interligadas, num enfoque intercultural, de maneira a não minimizar uma em favor de outra, pois as duas são formadoras da história de vida dos alunos, cada uma em suas particularidades e em momentos específicos, nenhuma delas dispensável na formação humana.

Quando a escola promove a liberdade de manifestações culturais e, a partir destas, o debate sobre a relevância de cada cultura para a construção e a aceitação de todos enquanto seres humanos acima de tudo, ganha o aluno, que aprende a conviver com outras culturas; ganha a escola, que cumpre seu papel de mediar o diálogo intercultural; e ganha a sociedade, que passa a perceber a riqueza que é a diversidade para a valorização das culturas.

7 APRENDER E ENSINAR COM A DIVERSIDADE CULTURAL

Durante muitos anos, confiou-se à escola a função de cumular as crianças de saberes. Ao mesmo tempo, atribuiu-se ao professor o papel de ser o transmissor dos conhecimentos, já que este, supostamente, era o detentor do saber. Porém, com o advento de algumas teorias educacionais, a escola passou a ter outros papéis, além de ser a detentora dos saberes, a exemplo da reflexão acerca do seu papel social. E nisto concorda-se com Souza e Pautz (2007), quando estes asseveram que,

[...] devido a constantes inovações, a escola está deixando de ser apenas o local onde se acumulam conhecimentos, que tem no professor o depositário da sabedoria e no estudo, um fim em si mesmo. A escola passou a ser um ambiente voltado à reflexão e o educador passou a atuar como mediador da aprendizagem, sabendo respeitar e interagir com as diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas do educando. A sociedade está cada vez mais exigente, então não basta seguir rigidamente as normas linguísticas, sem deixar espaço para o desenvolvimento do educando como ser crítico, capaz de

expressar suas ideias e lutar pelos seus ideais.

Disto depreende-se que a reflexão crítica sobre o papel da escola vem sendo aprofundada ao longo das transformações pelas quais a sociedade vem passando. O que se esperava da escola de ontem não mais cabe à escola de hoje.

É sabido, por isso, que, nos dias atuais, faz-se mister ampliar a visão do espaço escolar, para que este passe a ser entendido e vivenciado como espaço de trocas culturais, em que se ensina e se aprende. É o interculturalismo sendo posto em prática. Nas palavras de Candau (2008, p. 78), “[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Nisto percebe-se que a escola poderia servir de elo para a construção da sociedade que se espera: aquela que se encaixe na perspectiva da aceitação da diversidade cultural, de modo que cada um, com sua carga cultural, seja contribuidor para o enriquecimento cultural do outro.

Tal perspectiva passa a considerar que a relação entre as práticas escolares e as culturas é imprescindível, haja vista a necessidade que uma tem da outra, para a formação humana e o entendimento das pessoas num contexto histórico. Com vistas à formação do aluno como um ser social, capaz de transformar a sociedade em que vive, através do diálogo problematizador (FREIRE, 1987), é necessário que a escola promova a discussão sobre como as culturas foram sendo construídas, sobre peculiaridades regionais que permeiam costumes e tradições de dada comunidade. Dessa forma, o aluno aprende que sua cultura não é única, nem melhor ou pior do que outras culturas, apenas diversa e particular. A esse respeito, importante considerar-se as palavras de Moreira e Candau (2005, p. 43), os quais asseveram o valor da educação, quando esta se liga intimamente aos fatores culturais:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

A ligação cultura e educação permite que o aluno passe também a aceitar manifestações de outras culturas, aprende a valorizar o outro, a dialogar com o outro, a conviver. Enfim, aprende a ser humano e crítico, despido de preconceitos e atitudes discriminatórias. O diálogo intercultural leva o aluno a aprender e ensinar que é possível conviver com a diversidade, de maneira respeitosa e ética.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações culturais fazem parte do cotidiano brasileiro e, por esse motivo, dos bancos escolares. Negar ao aluno o direito de se expressar seria ignorar sua bagagem cultural, a qual é determinante de suas ações. A cultura permeia o passado, o presente e o futuro. Por isso, é quase impossível fortalecer a identidade de um povo sem valorizar sua cultura.

A reflexão proposta neste estudo não se esgota aqui, haja vista a vastidão do assunto, bem como a diversidade cultural brasileira. Não obstante, a pesquisa bibliográfica demonstrou que é possível à escola realizar um trabalho voltado para a valorização das culturas, numa perspectiva interculturalista. Enquanto espaço em que a diversidade cultural aparece de maneira mais contundente, a escola precisa reconhecê-la e promover a manifestação das culturas,

através de uma discussão ética e respeitosa. Nenhuma cultura é superior ou inferior à outra, apenas são próprias de cada grupo social. E é neste ponto que a escola, entendida como *lócus* social, não pode ignorar uma dada cultura em favor de outra, ao contrário, precisa levar seus alunos a interagirem com as diversas manifestações, sejam linguísticas, folclóricas, religiosas ou quaisquer outros modos de expressão que se apresentem no seu ambiente.

O diálogo intercultural, focado na valorização à diversidade, se mostra como o grande elo capaz de fazer com que as pessoas se respeitem e sejam entendidas como reveladoras de sua bagagem cultural. O falar diferente, a cor da pele, os costumes regionais, tudo o que revele a história de vida de uma pessoa precisa ser valorizado como marco da identidade desta pessoa, razão pela qual a escola não pode desvincular seu contexto do contexto que o aluno traz de casa. Valorizado pela sua cultura, ele poderá fazer parte e construir a cultura escolar. A conexão entre cultura popular e cultura escolar precisa ser ética e respeitosa, de maneira a formar um aluno completo, que aprende na escola, sem esquecer o que aprendeu fora dela, isto é, considerando sua historicidade, suas vivências, como parte da sua realidade.

Portanto, o diálogo intercultural é necessário para a formação do aluno como um ser capaz de refletir e aceitar o outro, despido de preconceitos, humano, no verdadeiro sentido da palavra. Cabe à escola contribuir para tornar este aluno o ser humano mencionado, a fim de que a sociedade passe a ser mais igualitária e menos discriminatória. Para isso, a valorização das culturas é fundamental.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Variação linguística: polêmica ou ignorância? In: **Carta capital**. 17 maio 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022000000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 abr. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação educacional. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CINTRA, Lisiene Maria Carbonell. A história de ontem na história de hoje. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, Ano XII, n. 48, jan. 2009.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde17/rbde17_03_francois_dubet.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2013.

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

GUEDES, Maria de Jesus Cascão. A propósito de educação intercultural... In: MARTINELLI, Sílvio. DUSSAP, Anne. **Mochila pedagógica T-Kit N° 4**. União Europeia: Publicações Humanas, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/128167369/APRENDIZAGEM-INTERCULTURAL-UE-2001>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Célia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/75/92>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

RESTE, Carmen Rodrigues; ANÇÃ, Maria Helena. Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. **Indagatio Didactica**, Portugal, 3 mar. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/917/851>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SÁ, Maria José Ribeiro de. CORTEZ, Daniela de Souza. **Desafios contemporâneos ao trabalho docente**: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab38.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.

26, n. 1, maio/agosto, 2003.

SERPA, Andréa. Ensinar tudo a todos é possível? **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 104, mar./abr. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Antonio Escandiel de; PAUTZ, Sílvia. A diversidade linguística no contexto escolar. **Revista Linguagem e Cidadania**, Santa Maria, Ano 9, n. 1, jan./jun. 2007.

Disponível em:

<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07_L&C_1S/L&C1s07_Antonio.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2013.

TEIXEIRA, Fausto. **Reflexões sobre o folclore**. Disponível em: <<http://www.jangadabrasil.org/temas/2011/11/14/reflexoes-sobre-o-folclore/>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

A INTERNET COMO FONTE DE RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Dora Angélica Segovia de Rodrigues

Tutor Externo: Abraão Cabral

Professora: Jackeline Maria Beber Possamai

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED 0190)

13/06/2013

RESUMO

O acesso à informação constantemente renovada é uma tessitura infinita, um painel intersubjetivo imanente e digital. Os internautas são sujeitos em formação, inscritos em um momento estético e histórico. Nesse contexto e na esfera da educação, o estudante pode ocupar finalmente o centro de seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, entre as tarefas do professor, uma das mais relevantes é elaborar estratégias para que seu aluno se desenvolva com flexibilidade e autonomia. É sobre questões inerentes ao ambiente virtual e à utilização do hipertexto, como ferramenta pedagógica, que pretendemos discutir neste artigo. No universo encantado das tecnologias de informação e comunicação, vislumbramos a possibilidade de ampliação das fronteiras do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Informática. Internet. Hipertexto. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Estamos diante de uma geração que inaugura o conceito de variabilidade capaz de legitimar certos saberes. Teóricos, como Lèvy (1996), enfatizam que a geração informatizada adapta os seus objetivos em suas atividades cibernéticas, nesse ambiente, no qual é decodificada e transformada uma grande parte da informação. No entanto, no contexto educativo, muitos professores continuam resistindo e defendendo mitos e crenças, pouco discutindo sobre os reais efeitos da revolução tecnológica no cotidiano escolar. Muitos docentes, por falta de conhecimento ou por receio, não se utilizam dos benefícios das tecnologias da informação e preferem não refletir sobre o seu papel em sala de aula.

Esse debate sobre tecnologia é, sem dúvida, desafiador e urge colocá-lo na pauta das discussões educacionais, pois já não podemos ignorar sua chegada,

sua importância e suas consequências. Estamos diante de outro ambiente social e a sala de aula necessita estar inserida nele. Os alunos precisam tornar-se sujeitos de sua aprendizagem, fazer suas escolhas e navegar com segurança rumo aos seus objetivos de aprendizagem.

Muitos são os recursos oferecidos pelas tecnologias e todo dia surgem novidades, permitindo acesso à rede mundial de computadores e, portanto, ao hipertexto. Capacitar o usuário é um dos grandes desafios no contexto atual. Para alguns pesquisadores, a tarefa exige formação, especialmente no que se refere ao leitor digital, pois, na sala de aula, muitos dos alunos são sujeitos da aprendizagem, porque pertencem ao grupo composto de estudantes cibernéticos.

É preciso que professores aproveitem os benefícios dessas inovações, fazendo

escolhas de aplicação prática, capacitando e promovendo suas linguagens, ou seja, usem a tecnologia no ambiente pedagógico, como ferramenta de ensino. E porque estamos diante de um novo recurso, a escola precisa incluir-se nele, contribuindo com a formação de seus alunos, especialmente no que se refere à leitura e à escrita.

No que tange à esfera digital, por meio do hipertexto, o leitor tem à frente diversos *links* e possibilidades de acessar documentos, textos, gráficos, imagens e demais formatos disponíveis no ciberespaço. Segundo Snyder (1996), esse leitor processa e faz uso das informações e acaba construindo o seu texto, de acordo com o seu interesse e conhecimento de mundo. Em se tratando de interconexão de *links*, surge a possibilidade da intertextualidade e não apenas no texto literário, mas em qualquer gênero, imagem, gráfico, poema etc. Nesse sentido, nossa pretensão é traçar algumas reflexões sobre o hipertexto e suas possibilidades de leitura, especialmente no contexto educativo.

Iniciamos esta reflexão apontando para a noção de texto em Barthes, por aproximar-se à ideia do que entendemos como leitura digital. Logo, abordamos o pensamento atual de Veen e Vrakking, que, para definir a ação leitora desta geração midiática e digital, utilizam o termo *zapear*. Nesse contexto e, em uma época de grandes transformações tecnológicas, vamos explorando alguns desafios e expectativas na área da educação, principalmente como ferramenta, recurso e contribuição.

2 OS LEITORES DIGITAIS

No conceito tradicional, a leitura é uma espécie de roteiro navegável, admitindo assimilações de textos e fragmentos. Da mesma forma, a escrita, sob a noção de intertextualidade, é também uma atividade interativa no tempo e no espaço. O leitor digital, da mesma forma que o leitor tradicional, precisa dos aportes de leituras prévias,

pois este fazer traz à tona outras leituras, como a época, características de estilo, eventos socioeconômicos, cujos fatores inferem no interior da prática intertextual e literária. Vivências e experiências culturais também participam do itinerário de leitura como prática. Para Roland Barthes (1992), a leitura é um ato lexicográfico, ou seja, uma separação em blocos de significação, denominadas *lexias*. Essas unidades de leitura são partes que conseguimos associar com determinados sentidos, e eles nos remetem a outros e outros sentidos.

Segundo Landow (1995), as *lexias* de Barthes desestabilizam o texto, perpassam o ato de ler da forma como definimos leitura. Quando tratamos de hipertexto, as *lexias* podem se ligar a blocos de significação, dentro de um mesmo *corpus* ou combinar com outros textos escritos por outros autores, inclusive a imagens e outras linguagens. O texto, como define Barthes, lembra o hipertexto digital, uma vez que não apresenta início nem fim, admitindo inúmeras entradas, sem superposição, nem organização hierárquica. É como se o texto se refizesse no percurso, uma escrita hipertextual do leitor, um processo de re-elaboração, independente e autônomo, cuja função é fazer-se a si mesmo.

Dentro desse pensamento, em que comparamos a leitura de um texto comum à do hipertexto, já que este requer que se desencadeiem conhecimentos para serem somados ao texto que se está lendo, há que se pensar também nas crianças que ainda não são alfabetizadas na concepção tradicional. Nesse sentido, de certo modo, elas reconhecem e manejam com eficiência o teclado do seu *tablet*, acessando e decodificando os labirintos, lendo imagens e supostas palavras.

Sabe-se que os primeiros sujeitos digitais nasceram na década de 1990 e que eles cresceram em um mundo que, segundo Veen e Vrakking (2009), a informação e a

comunicação estariam disponíveis a quase todas as pessoas e poderia ser usada de maneira ativa. Essa geração, conhecida como *Homo Zappiens*, cresceu familiarizada com múltiplos recursos tecnológicos. Os jovens da *Homo Zappiens* entendem que a linguagem não verbal vale tanto quanto a linguagem verbal, resultando na potencialização de sua capacidade de administrar os excessos quando estes se apresentam. Assimilam as fontes e incorporam-nas ao saber que constitui uma biblioteca pessoal de leitura. Esse leitor digital se importa com as escolhas de percurso, o caminho que precisa escolher como ação individualizada e que se apresenta inerente à sua experiência. O leitor digital conta com uma espécie de antena, aberta a várias fontes espontâneas de *inputs*, que chegam através de diversas mídias, a exemplo dos computadores, *smartphones* e *tablets*.

Para o leitor digital, é mais interessante modalizar a atenção naquilo que lhe interessa e a isso Veen e Vrakking (2009) chamam de *zapear*, cuja prática coloca o sujeito no centro do seu próprio saber e principalmente de suas próprias escolhas. Essa perspectiva permite que o jovem estudante se coloque no centro do processo de sua aprendizagem, sendo capaz de decidir quais questionamentos e quais informações deverão ser consideradas. Veen e Vrakking (2009) enfatizam que o *Homo Zappiens* é um aprendiz ativo e o percurso de sua pesquisa nunca é linear. Seu discurso é envolvente e pertinente, o que leva a repensar o papel do professor no desenvolvimento desse leitor.

Daí a entender porque muitos professores temem a revolução tecnológica, porque sabem que seus alunos têm afinidade com essas mídias. No entanto, há necessidade de se enfrentar essa transformação, refletir sobre a tarefa docente no sentido mais amplo e acompanhar os novos horizontes que pesquisadores como Veen e Vrakking (2009) apontam. O desafio de formar leitores e escritores é uma meta que escolas e

professores precisam perseguir em ações de formação, afinal, no dizer de Cassirer (2005, p. 48), “não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana”.

O protagonista da geração *Homo Zappiens* é parte desse universo que cita Cassirer, é um ser que não está acostumado aos limites do linear e nem do monológico. Para Veen e Vrakking (2009), as características dessa geração são polifônicas e multimídiais, sua forma de pensar e de ler é hipertextual.

A Era digital possibilita essa experiência da leitura, cujo texto apresenta vários links. É uma prática que representa a multiplicidade de olhares e saberes produzidos a partir de um texto. Na aldeia globalizada, diversas categorias passam a interligar-se e transformar-se. A música, a dança, a pintura, o cinema e a literatura e outras modalidades artísticas dialogam umas com as outras, aproximando outras possibilidades de construir novos códigos, e suas narrativas nos seduzem porque com elas nos identificamos.

2.1 SABERES DO HIPERTEXTO

No que se refere ao hipertexto, o seu leitor necessita ser ágil e saber pular de um ponto a outro. Suas escolhas significam possibilidades, cujo percurso vai construindo significados e sentidos. É uma leitura pluralizada, incentivada pela grande quantidade de material disponível ao usuário virtual.

Os jovens dedicam um valioso tempo à internet e, sob o ponto de vista de Canclini (2008), esse hábito também fomenta a leitura. Enquanto discurso narrativo, o hipertexto como recurso parece promissor porque possibilita a pesquisa também no campo

literário e nas mais diversas áreas. Para Deleuze e Guattari (1995), escrever não é significar, mas cartografar. Estes autores identificam três tipos de livros: o primeiro é o livro-árvore, seguindo uma lógica binária, o segundo livro-raiz com múltiplas raízes e o terceiro o livro-rizoma. Para eles, o rizoma está relacionado ao mapa que deve ser produzido, sempre desmontável, conectável, alterável. Não responde a modelos estruturais ou genéricos, não conflui, é um modelo sem centro. Não exige reconhecimento de estruturas, sentidos, origens ou intenções. Deleuze e Guattari defendem que cada fragmento deveria poder ler-se em qualquer lugar e relacionar-se com qualquer outro. Esse conceito de rizoma defendido pelos autores pode ser aplicado ao hipertexto. Derrida (1971) também oferece conceitos interessantes quanto à linguagem como rede ilimitada, pela difusão dos significados, ou seja, suas ideias contribuem por causa de sua convergência com o hipertexto.

Landow (1995) propõe a pesquisa sobre o hipertexto, sobretudo na literatura, pelas condições culturais de existência, o que significa olhar a escrita hipertextual. Essa ferramenta facilita ao aluno colocar-se no centro de sua formação e no processo de ensino-aprendizagem. Através do hipertexto, tem-se a possibilidade de visitar museus, bibliotecas virtuais, de ver e ouvir palestras de primeiro nível, acessível a qualquer um, podendo ler e comentar livros, traçando itinerários de leitura orientados por docentes preparados.

Essa perspectiva poderia encaminhar os professores para uma adequada reflexão relativa às novas tecnologias educacionais, sobretudo, as relacionadas ao hipertexto, como uma ferramenta ou, melhor, uma nova forma de produção de conhecimento e de transmissão cultural. Por isso, falar de hipertexto é falar do uso do computador e do uso das TICs, buscando soluções técnicas e novas fronteiras para abordagens metodológicas em sala de aula.

Significa dizer que as novas tecnologias exigem reflexão sobre a forma como poderiam somar na melhoria da proposta educacional. A formação de leitores digitais passa pelos estágios da capacitação de leitura no sentido de visão de mundo e de potencializar a capacidade crítica. Acreditamos que esse debate é necessário, porque trata-se de uma ferramenta aliada à formação leitora.

Na sala de aula, os alunos parecem não resistir à possibilidade de usar a informática e aproveitar seus benefícios. Eles sentem-se motivados a realizar atividades de pesquisa quando encaminhados a tarefas de investigação e experimentação. As atividades de leitura digital permitem a interação no ambiente virtual, e não apenas enxergar o ciberespaço como lugar que só serve para enviar *e-mails* ou mensagens de texto para familiares e colegas. A questão é pensar se a escola não precisaria também interagir com eles nesse ambiente, atraindo a sua atenção e provocando sua necessidade de estabelecer conexão com a sua formação.

A aprendizagem tem duas características peculiares, alguns aprendizados somente acontecem individualmente e outros em conjunto. Nesse sentido, o uso de hipertexto fornece a oportunidade da aquisição de informações que se transformam em conhecimento. O professor precisa incluir atividades midiáticas no processo de ensino, pois já não basta proporcionar a informação, mas refletir sobre como desenvolver critérios próprios que permitam autonomia da aprendizagem. Com essa prática, os alunos conseguiriam distinguir o que é importante eles saberem e o que não é, ou seja, seriam responsáveis pela sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola, ao praticar a autoavaliação, exercita a autorreflexão. É saber que estamos preparados para sair da caverna e ver o sol, usufruindo da luz. Esse aluno como sujeito possui diversas dimensões, administra suas transições no

tempo e no espaço, entendendo espaço como tarefas nas quais precisa empenhar-se. Protagonista entre seus saberes, ele será capaz de carregar consigo os seus valores éticos definidos ou escolhidos por ele mesmo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leitor digital necessita exercitar alguns critérios em suas escolhas como, por exemplo, distinguir verdades de mentiras para não tornar-se prisioneiro de um mundo fictício, fora da realidade. Embora a questão da verdade por vezes seja um assunto um tanto relativo e que depende do sujeito, de seu tempo e de seu universo, a verdade é que, entendendo como visão coerente com a sua realidade, permite que esse sujeito cresça e se realize.

Existem informações que manipulam os indivíduos e transformam seus estilos de vida, atralalhando seus valores, diminuindo sua capacidade de ver o mundo e, com isso, a oportunidade de sucesso e de felicidade.

No hipertexto, é possível transitar entre dois mundos: o escrito e o não-escrito. Já não existem fronteiras entre a rigidez gráfica do texto escrito e a infinita possibilidade das linguagens não verbais. A leitura hipertextual é uma aventura e representa outra possibilidade, que exige maturidade, capacidade de decisão, cautela e ética.

O hipertexto digital é como uma imagem tridimensional, que possui uma única superfície e desliza por um espaço aberto, para dentro e para fora. É uma leitura que atravessa universos reais e subjetivos, impossíveis de limitar ou categorizar.

Finalmente, é incontestável o benefício do desenvolvimento tecnológico, isso nos coloca diante de um grande desafio e com isso, os seus dilemas. Precisamos desenvolver projetos pedagógicos estratégicos utilizando as inovações da informática e suas

ferramentas, a exemplo do hipertexto, para promover o aprimoramento de leitores digitais, sobretudo novas gerações preparadas para enfrentar o futuro profissional. É importante fazer com que a facilidade de acesso ao conhecimento redunde sempre em tornar-nos melhores, humanamente melhores.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Rizoma. In: **Mil Platôs** (Capitalismo e esquizofrenia). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. **De la Gramatologia**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1971.
- LANDOW, George P. **Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología**. Barcelona: Paidós, 1995.
- LÈVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- SNYDER, Ilana. **Hypertext: The Electronic Labyrinth**. Victoria: Melbourne University Press, 1996.
- VEEN, Win; VRAKING, Bem. **Homo zapiens**. Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O BRASIL ESTRAGA OU CONSERVA A LÍNGUA DE CAMÕES?

Luiz Henrique Milani Queriquelli

Tutor Externo: Abraão Cabral

Professora: Patricia Maria Matedi

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED 0073) -

31/10/2011

RESUMO

Este trabalho pretende oferecer uma síntese do debate em torno do suposto conservadorismo do português brasileiro (PB) e aventar algumas implicações dessa questão para políticas linguísticas e ensino do português no Brasil. A tese do conservadorismo do PB é bastante propalada entre os pesquisadores que debatem as diferenças entre a língua do Brasil e o português europeu (PE). Em suma, tal tese consiste em afirmar que grande parte das diferenças entre o PE e o PB se deve ao fato de que este último conservou aspectos do português arcaico, enquanto que o PE teria inovado em relação a eles. A primeira parte do trabalho apresenta o debate em torno da questão, discutindo questões epistemológicas subjacentes e analisando fatos fônicos e sintáticos que endossam a tese. Como conclusão, são aventadas possíveis implicações do conservadorismo do PB para a definição de políticas linguísticas no Brasil, para a elaboração de gramáticas prescritivas da norma padrão e para a formação de profissionais (licenciados e bacharéis) em língua portuguesa.

Palavras-chave: Formação do português brasileiro. Conservadorismos do português brasileiro. Formação de professores de língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Serafim da Silva Neto, filólogo pioneiro nos estudos de dialetologia no Brasil, em seus escritos, defendeu a tese do conservadorismo ou caráter arcaizante do português que se formou no Brasil. Quando falava em conservadorismo, no entanto, não fazia nenhuma abordagem moral da questão. Pretendia estritamente defender a ideia de que a nossa língua, de modo predominante, **conserva** características do chamado português arcaico (PA) – a língua que chegou à América, formada entre os séculos XIII e XV – enquanto que o português europeu (PE), de modo predominante, ao longo de sua formação, **inova** as características daquela língua.

Seguindo princípios da dialetologia românica tradicional, Silva Neto (1950; 1960) concentrou-se principalmente em aspectos fônicos e lexicais do português. Sua tese foi muito debatida desde então e veio a se tornar um lugar comum entre os que estudam as diferenças entre o português brasileiro (PB) e o português europeu. O gramático Celso Cunha, por exemplo, em um artigo de 1986, retomou essa questão, acrescentando-lhe fatos sintáticos, além dos fônicos e lexicais que Silva Neto já havia levantado.

Em 1994, William Labov, fundador da linguística variacionista, explicitou um princípio que, até então, era apenas inferível de suas formulações teóricas: o princípio uniformitarista, segundo o qual “o conhecimento dos processos que operaram

no passado [de uma língua] pode ser inferido pela observação dos processos em andamento no presente.” (LABOV, 1994, p. 21). Isso deu novo impulso para os defensores do conservadorismo do PB.

Scherre e Naro (2007), aproveitando-se do novo espaço aberto por Labov, verificaram que certas características típicas do PB já existiam em textos do período arcaico e ainda existem atualmente em Portugal, em regiões rurais onde se encontram variedades sem prestígio, diferentes do PE padrão. Defendendo que os colonizadores portugueses que vieram não falavam a variedade de prestígio, própria da corte portuguesa da época, mas sim variedades marginalizadas que já possuíam o germe das características que vieram a se exacerbar no Brasil, ao longo de sua história, Scherre e Naro (2007) radicalizam a tese do conservadorismo. Rebatendo os que defendem que as diferenças do PB popular para o PE padrão devem-se à ação das línguas indígenas e africanas em nosso território, especialmente entre os séculos XVI e XVII, Scherre e Naro (ibid., p. 157) afirmam:

[...] no Brasil não existem características estruturais novas induzidas pelo contato entre línguas ou pela nativização do português entre os segmentos de falantes de outras línguas e seus descendentes. Praticamente todas as estruturas alegadas como exclusivamente brasileiras têm sua existência confirmada em dialetos rurais ou não padrão de Portugal.

A historiadora Mattos e Silva, apesar dos dados qualiquantitativos apresentados por Scherre e Naro (2007), resiste em aceitar a tese em questão. Para ela, o aspecto fônico é mesmo relevante – a propósito, o próprio Instituto Camões reconhece o conservadorismo brasileiro nesse ponto¹ – porém, de modo geral, considera irrelevante

falar em conservação ou inovação, criticando especialmente aqueles que “avaliam como prestigioso ser conservador o português brasileiro” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 134).

A propósito da crítica de Mattos e Silva, admito que não há necessariamente nenhum motivo de orgulho em conservar características arcaicas da nossa língua. Entretanto, desde Silva Neto (1960) até Scherre e Naro (2007), todos os que defenderam com rigor científico a tese do conservadorismo do PB explicitaram que falar em conservadorismo não tem nada a ver com prestígio ou desprestígio da variedade popular falada no Brasil. Tais pesquisadores só lançaram mão dessa dicotomia (conservação/inovação) porque entenderam que ela era conveniente para explicar por que o PB é diferente do PE. Quando Scherre e Naro (2007, p. 155) chamam a atenção para “a mudança de ritmo que lá [em Portugal] se processou a partir de meados do século XVIII e que faz com que o português europeu não seja mais sentido auditivamente como uma língua românica”, estão sugerindo, entre outras coisas, que o PB conservou sua latinidade mais do que o PE, e isso tem implicações relevantes. Em outras palavras, saber que uma língua é mais conservadora que outra ajuda a elucidar uma série de questões.

Além disso, acredito que a questão pode ser vista por um ângulo ligeiramente diferente. Os portugueses frequentemente sugerem que nós desvirtuamos “a língua deles”. Carentes de autoestima e independência linguística, muitos brasileiros aceitam passivamente essa crítica e debatem-se entre si para ver quem aplica melhor as regras da gramática portuguesa. Entretanto, sabendo que nossa língua é conservadora em relação ao PA, isto é, sabendo que, a partir do século XV,

¹ “[...] a língua que os portugueses falavam no século 16, no início da colonização, tinha um sistema de vogais menos reduzido do que a norma actual do Português Europeu, era mais próxima da norma brasileira. Este é um dos vários casos que se poderiam apresentar como exemplo de um aspecto mais conservador na variedade brasileira do que na portuguesa, ainda que muitas vezes esta última variedade seja considerada mais correcta.” (INSTITUTO CAMÕES, 2006).

essa língua se desenvolveu de uma maneira do lado de cá do Atlântico e de outra do lado de lá, e que nós conservamos muitos aspectos que chegaram aqui enquanto que lá muitos desses aspectos foram modificados, podemos enxergar e entender nossa língua de outra maneira, assumindo muitos aspectos conservadores que, na atual norma europeia, são considerados errados. Ou seja, entender essa questão pode nos conceder justificativas para diversos pontos polêmicos da nossa gramática, e isso tem implicações diversas, sobretudo para a educação.

Em seguida, detalharei alguns dos principais aspectos supostamente conservadores do PB em relação ao PE. Deixarei de lado, entretanto, os conservadorismos lexicais, que, embora sejam significativos, são estruturalmente menos relevantes do que os aspectos fônicos e os sintáticos.

2 ASPECTOS FÔNICOS

Destacarei aqui três características fônicas do PB que têm sido usadas para afirmar seu conservadorismo. São elas: a manutenção das vogais átonas; a manutenção dos ditongos /ej/ e /ej̃/; e o não desenvolvimento da oposição entre /a/ e /e/ para dissolver a neutralização entre presente e pretérito perfeito do indicativo na 3ª do plural.

2.1 VOGAIS ÁTONAS

Do século XVIII em diante, o PE sofreu uma redução das vogais átonas, tanto das pretônicas quanto das postônicas (TEYSSIER, 1997). Atualmente, em Portugal, existem as vogais postônicas não finais /i/, /e/ (realizado como [ɛ] ou [ə]), /a/ (realizado como [ɐ]), /o/ (realizado como [u] ou [ɔ]) e /u/. As formas [ə] e [ɐ] são reduções postônicas não finais que o PB desconhece, consideradas inovações do PE.

Em posição final, observa-se também a

redução de /e/, /a/ e /o/ para, respectivamente, [ə], [ɐ] e [u]. Em posição pretônica, observam-se as seguintes vogais: /i/, /e/ (realizado como [ɛ] ou [ə]), /a/ (realizado como [ɐ]), /o/ (realizado como [o], [ɔ] ou [u]) e /u/. Segundo Gonçalves e Basso (2010), no PE, justamente devido a essa evolução de seu sistema vocálico, há ainda diferenças entre “pregar”, fixar com pregos, que se pronuncia [prə'gar], e cuja origem remonta ao vocábulo latino *plicāre*, e “pregar”, dar um sermão, que se pronuncia [pre'gar], e cuja origem remonta ao vocábulo latino *praedicāre*.

É principalmente essa redução das vogais do PE que dá a impressão aos ouvidos brasileiros de que eles “comem as sílabas” ou “falam mais rápido”. O enfraquecimento das vogais átonas deu mais saliência às vogais tônicas, fazendo com o português europeu tenha sua prosódia particular. (GONÇALVES; BASSO, 2010, p. 110).

Esse é um dos pontos centrais da tese do conservadorismo do PB, pois há fortes indícios de que o PA, como o PB ainda o faz, não reduzia as vogais átonas. Fernão de Oliveira, primeiro gramático da língua portuguesa, diz, em 1536, que os portugueses falavam como homens assentados e com grande repouso. Confirmando Fernão de Oliveira, Celso Cunha (1986, p. 204), embora questione a tese do conservadorismo do PB em certos aspectos, afirma que os portugueses arcaicos falavam “com fundamento no exame perfunctório da métrica do tempo”.

O trabalho de Yeda Pessoa de Castro (2001) tenta atacar esse ponto, alegando que – da mesma forma que se pode explicar a não redução das vogais do PB dizendo que ele conservou essa característica do PA – também é possível dizer que isso aconteceu por conta da influência das línguas africanas que vieram ao Brasil. A maior parte das línguas que os escravos trouxeram consigo da África para o Brasil pertencia à família Banto ou à família Kwá. A estrutura silábica das línguas dessas famílias tendia predominantemente ao padrão universal CV

(consoante-vogal). Segundo a autora, não havia vogais alteadas e centralizadas nessas línguas – como veio a haver no PE. Portanto, ela defende que o fato de o PB resistir à redução das vogais deve ser creditado à influência que recebeu das línguas africanas, e não a uma suposta tendência a conservar características arcaicas.

Seja ele conservador ou africanizado, o fato é que o PA e o PB apresentam essa mesma característica fonético-fonológica, e o PE já a transformou.

2.2 DITONGOS /ej/ E /eĩ/

Ainda com relação às vogais, no século XIX, inovações fonéticas nas faixas portuguesas onde não havia o monotongo levaram o ditongo /ej/ a se transformar em /aj/ e o ditongo /eĩ/ a se transformar em /aĩ/. Assim, tornou-se possível aos lusitanos rimar bem com mãe; e pronunciase “peito” como [ˈpejtu]. Isso não acontece no PB, que conserva a pronúncia arcaica.

Barreto (2008, p. 57) observa que no poema “O menino da sua mãe”, de Fernando Pessoa, “pode-se observar uma rima perfeita entre ‘tem’ e ‘mãe’. Tal alteração fonética, contudo, nunca foi copiada por brasileiros em sua fala, quer formal ou informal”.

2.3 OPOSIÇÃO ENTRE /a/ E /ɐ/

No paradigma tradicional da língua portuguesa, no plano morfológico, ocorre neutralização entre as formas da 1ª pessoa do plural do presente e do pretérito perfeito do indicativo. No plano fonético-fonológico, o PE desenvolveu uma oposição entre /a/ e /ɐ/ a fim de dissolver essa neutralização. Assim, tornou-se possível marcar a distinção entre pescamos, por exemplo, no presente (a vogal tônica é [ɐ]) e pescámos no pretérito perfeito (a vogal tônica é [a]).

Gonçalves e Basso (2010), em Portugal, observam que essa distinção já havia sido notada por João de Barros

em 1540, embora ainda não estivesse consolidada. “Parece que só a partir do século XVII para o XVIII essas mudanças fônicas começam a ocorrer efetivamente no português europeu.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 135). O que se pode supor, a partir disso, é que, em certas variedades do PA, essa mudança não havia se manifestado; talvez, foram essas as variedades que predominaram na formação do PB, e, assim, tal neutralização foi conservada mesmo no plano fonético-fonológico.

3 ASPECTOS SINTÁTICOS

O plano sintático revela algumas das diferenças mais intrigantes entre o PE e o PB. A seguir, menciono cinco aspectos de sintaxe que têm sido ou podem ser considerados conservadorismos do PB. São eles: a próclise do pronome átono; a variação da concordância; o uso do artigo diante de possessivo adjetivado; a perífrase formada por estar, andar, viver etc. + gerúndio; e a rejeição ao objeto direto preposicionado.

Antes de entrar em detalhes, no entanto, julgo pertinente observar que, *grosso modo*, em termos sintáticos, o PB difere-se do PE porque admite diferentes tipos de variações, enquanto que o PE padrão é categórico nos usos. O que tem sido demonstrado, combinando estudos dialetológicos portugueses e brasileiros, e estudos filológicos, é que o PA era flexível e permitia as mesmas variações que permitem hoje o PB e certas variedades não padrão do PE. A variação da concordância, por exemplo, nas palavras de Scherre e Naro (2007, p. 155), “representa uma deriva latente, de longo prazo, documentada até mesmo antes da fase clássica do latim e das línguas europeias que o precederam”. Portanto, nessa perspectiva, manter tais possibilidades de variação, manter tal flexibilidade, significa ser conservador, ao passo que a variedade padrão de além-mar inovou-se, enrijecendo sua sintaxe e tornando, assim, categóricos certos usos.

3.1 PRÓCLISE DO PRONOME ÁTONO

A próclise do pronome átono é bastante corrente no PB, até mesmo em enunciados em que, categoricamente no PE, a ênclise é exigida. Essa questão é muito debatida desde o século XIX e, atualmente, é rotulada de “posição dos clíticos”. Mattos e Silva (2004), embora não se declare favorável à tese do conservadorismo, reconhece que o plano sintático apresenta de fato muitos traços aparentemente conservadores. Segundo ela, “no século XVI, os clíticos se tornaram mais proclíticos na documentação quinhentista que na arcaica e, no correr da história do português europeu, a ênclise voltaria a ser privilegiada” (ibid., p. 136). Considerando que, justamente nessa época em que a língua se tornou proclítica, o Brasil recebeu um grande influxo de colonizadores, tal tendência trazida pode ter se perpetuado aqui, enquanto que lá foi dirimida – ao menos na variedade padrão.

A tendência proclítica, porém, já se fazia presente de modo significante desde o início do período arcaico. Eidelwein (2010) analisou uma série de textos desse período, entre eles, crônicas de Roi Fernández de Santiago e Fernão Lopes, poemas de Afonso Sanches, Joan Soares Coelho, Lopo Lias e João Garcia de Guilhade, uma cantiga de Dom Dinis, um relato chamado “A Notícia do Torto” e um documento oficial chamado “Carta dos Juízes de Abrantes”. A partir de sua análise, o autor constatou o seguinte:

[...] a próclise é utilizada em muitas situações em que hoje, a ênclise seria utilizada em Portugal, incluindo em posição inicial de oração. Se constata, por conseguinte, a flexibilização das colocações pronominais mesmo nesse período que foi, segundo Teyssier, o período de fixação da ênclise em Portugal. (ibid., p. 30).

Essa constatação reforça a tese, antes exposta, de que o PA era flexível em muitos aspectos sintáticos assim como o PB ainda o é. Resumindo a linha argumentativa, posso

sugerir o seguinte: a posição dos clíticos era variável no PA; no início do período arcaico, predominava a ênclise, porém na passagem para o período moderno houve uma emergência da próclise; o PE dirimiu a tendência proclítica e normatizou a ênclise, enquanto que o PB conservou a flexibilidade clítica do PA, salientando a tendência proclítica trazida no século XVI ao Brasil.

3.2. VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA

Joseph Huber, filólogo alemão autor de *Altportugiesisches Elementarbuch* (Gramática do Português Antigo), publicada originalmente em 1933, notou alguns casos correntes no PA em que ocorria variação de concordância entre sujeito e predicado. Huber (1986, p. 152-154) faz os seguintes comentários a cada um desses casos.

443. *ne~hu~a cousa* (‘nada’) é tratado como masculino: *Nom lhes foi reveledo ne~hu~a* (Euf. 362). *Nom foi a nos demonstrado ne~hu~a cousa* (Euf. 362). Também *gentes* se liga por vezes, no sentido de *homens*, a um predicado masculino: *Muytas hi há de gentes... que som avyados a perdiçon* (TA. 50).

444. Quando de dois sujeitos um é masculino e o outro feminino, o predicado encontra-se na forma masculina: *A alma e o corpo ... foram ajuntados em hu~u* (Corte imperial, p. 215 segundo Dias, *Syntaxe*, p. 16). *As suas mãaos e os seus braços eram muy delleitosos pera veer* (da Corte imperial em TA. 61).

445. Quando de dois sujeitos um está na 1.^a pessoa e o outro na 2.^a ou 3.^a pessoa do sing., o respectivo predicado encontra-se na 1.^a pessoa do plural: *Padeçemos vós e eu* (CG. III, 75). *Si eu e a raina formos mortos, ...* (1214).

446. Por vezes, apesar de existirem dois sujeitos, o predicado encontra-se no singular: *E per esta guisa morreo o lobo e a rraposa* (Fab. 32). Isto verifica-se especialmente quando os sujeitos são sinônimos: *A emjuria e vergonça nom he d’aquell que a rrebe, mays He d’aquelle que a faz* (Fab. 18). *Muyta foi a alegria e folgança* (TA. 95).

Note-se em ambos os casos a omissão do artigo definido no segundo sujeito.

Nota: Para *hi ha* ou *i á* (= fr. *il y a*) pode aparecer um sujeito no singular ou no plural: *outros i á; muytas hi ha de gentes*, cf. § 443.

447. Quando o sujeito apresenta uma forma de singular, mas tem significação de plural, o predicado encontra-se no plural: *E logo ... se ajuntarom deante Santo Antonio tamanha multidom de pexes grandes e pequenos (Milagres de Sto. Antonio 1). – toda a cristãidade que está e~ grã coyta* (Nunes 49).

É interessante o seguinte exemplo pelo fato de o predicado para o mesmo sujeito (*gente*) aparecer uma vez no singular e outra no plural: *Toda gente te lança de ssy com nojo de que de ty han* (Fab. 23); cf. Leite de Vasconcellos, *O livro de Esopo*, 1906, pág. 111.

448. Mais raro é encontrar-se o predicado no singular quando o sujeito vem no plural: *E hi morreo grandes gentes* (Nunes 52). Contudo isto parece apenas verificar-se quando o predicado antecede o sujeito.

Os casos relatados nos parágrafos 444 e 445 são previstos mesmo nas gramáticas europeias e, embora tenham causado estranheza a Huber, são irrelevantes no momento. Entretanto, os casos expostos nos parágrafos 443, 446, 447 e 448 são variações de concordância perfeitamente normais no atual PB, aparentemente não usuais no PE padrão.

Scherre e Naro (2007) trazem outros exemplos de variação de concordância no PA:

- (1) *mas DAVA* (3ª sg.) *lhe gram torva as portas çarradas* Vida e Feitos de Júlio César, p. 224, cxxxix
- (2) *a todos aqueles que se fazem* (3ª pl.) *afora da carreira do pecado e TORNA* (3ª sg.) *a direita carreira* A Demanda do Santo Graal, xxi, 160, p. 223
- (3) *Entom os parentes OUVÉ* (3ª sg.) *conselho e confessaron* (3ª pl.) Os Diálogos de São Gregório, 1.24.23 (35)
- (4) *Aqueles que, da gente d’Alexandria,*

REINOU (3ª sg.) *no Egipto*. Vida e Feitos de Júlio César, p. 554, 1.12

Para reforçar a tese de que PB herdou do PA essa flexibilidade na concordância, os autores mostram que “as restrições variáveis que controlam os contextos em que a variação ocorria na escrita anterior a meados do século XVI são as mesmas válidas hoje em dia no português falado do Brasil para todas as restrições suscetíveis de testes empíricos nos dados reais antigos.” (SCHERRE; NARO, 2007, p. 153). Tal constatação parece ser uma evidência bastante favorável à tese do conservadorismo.

3.3 USO DO ARTIGO DIANTE DE POSSESSIVO ADJETIVADO

Desde o século XIX, o uso do artigo diante de possessivo é categórico e generalizado no PE, enquanto que no Brasil esse uso é variável. Costa (1999) verifica que, no PA, esse uso também era variável desde o século XIV, pelo menos. Portanto, como admite Mattos e Silva (2004, p. 136) “se se pensar em conservadorismo, o português brasileiro manteve o uso histórico variável”.

Said Ali (1964) tentou contestar esse argumento recorrendo à obra de Alexandre Herculano. O emprego categórico do artigo diante de possessivo teria se generalizado em Portugal a partir do século XIX, porém esse gramático procura mostrar que, em pleno século XIX, a lírica de Herculano apresentava 29% da construção artigo + possessivo. A partir desse dado, argumenta que tal variação não é um conservadorismo do PB em relação ao PA, mas um fato da língua portuguesa presente tanto na Europa quanto na América.

A questão, porém, traz à tona um ponto bastante polêmico no que se refere ao tratamento diacrônico de línguas: o recurso à língua literária quando se quer tratar da língua natural, a língua falada. É consenso que a língua literária – especialmente a poesia, cuja sintaxe está muitas vezes submissa à métrica

– não serve de parâmetro para verificar o estado de uma língua em determinado tempo. Isso, de certa forma, invalidaria o argumento de Said Ali. Obviamente, a mesma crítica poderia ser feita aos que recorrem a textos escritos para resgatar o PA. Nesse caso, entretanto, há algumas diferenças consideráveis. Em primeiro lugar, antes da invenção da prensa, no século XV, que uniformizou sobremaneira a escrita e alargou a distância entre a língua escrita e a língua falada, as pessoas escreviam de modo a transcrever sua própria fala. Em segundo lugar, a poesia medieval mantinha laços muito mais estreitos com a tradição oral do que a poesia romântica. E, em terceiro lugar, como advogam Scherre e Naro (2007, p. 145):

[...] faz-se necessário levar em conta que, pelo menos até meados do século XVI, a norma codificada não estava tão bem estabelecida em Portugal como no período seguinte, às vezes considerado clássico. Por essa razão, podemos tentar surpreender indícios de variações populares ou dialetais nos documentos escritos anteriores ao período clássico.

Por esses motivos, parece razoável afirmar que textos escritos do período arcaico são válidos para “surpreender indícios de variações dialetais”, nas palavras de Scherre e Naro, conquanto a lírica de Herculano não seja uma fonte confiável para atestar a permanência dessa flexibilidade no uso do artigo no PE do século XIX. Por conseguinte, fico com a posição de autores como Paul Teyssier (1997, p. 84), segundo a qual “O Brasil conserva a possibilidade de empregar os possessivos sem artigo em casos em que Portugal já não o faz; ex.: meu carro.”

3.4 PERÍFRASE FORMADA POR ESTAR + GERÚNDIO

Como admitem Cunha (1986) e Paiva Boléo (1974), a construção *estar* (*andar* etc.) + gerúndio, preferida no Brasil, é a mais antiga no idioma e ainda tem vitalidade em dialetos centro-meridionais de Portugal

(principalmente no Alentejo e no Algarve), nos Açores e nos países africanos de língua oficial portuguesa. “Os escritores portugueses e brasileiros contemporâneos preferem, obviamente, a construção predominante em seus respectivos países, mas servem-se supletivamente da outra” (CUNHA, 1986, p. 221).

Mattos e Silva (2004), que questiona também esse ponto, lembra que esse fato sintático foi estudado pelo filólogo sueco Bertil Maler, em 1972, que analisou textos poéticos e teatrais do século XVI e verificou que essa variação já acontecia então. Para a autora, isso muda um pouco a questão: se ambas as perífrases eram possíveis no PA, alguma delas era mais regular? Qual surgiu primeiro?

Respondendo – não de modo definitivo – a esses questionamentos, cabe observar que, além de Cunha, Boléo e outros especialistas insistem em afirmar que *estar* + gerúndio é a construção mais antiga, é significativo o fato de Huber (1986), em sua Gramática do Português Antigo (baseada em textos que vão desde os primórdios do PA, no século XII, até o século XV), não ter feito nenhuma menção à construção *estar* + *a* + infinito (típica do PE) e, por outro lado, ter dado destaque à perífrase que utiliza o gerúndio, atestando sua normalidade.

367. *andar, ir, ser* ou *ficar* + gerúndio usam-se muitas vezes para formar a linguagem perífrástica do verbo simples: a) *Paununcio andava catando alguãu home~ santo* (Euf. 357). *Sempre andou buscando os hermos* (TA. 64). *Seu abade Sam Be~ento ho amoestou muytas vegadas que nõ andasse vaguejando pelo mundo* (TA. 45). *A aguia, andando buscando caça pera seus filhos, achou os filhos da raposa* (Fab. 13).

b) *Pela ribeira do rio cantando ía la dona-virgo* (CV. 767). *Foi correndo ao abade* (Euf. 365). *Eu mui passo fui-mi achegando* (CV. 454). *Foi (fui)* poderia também ser pret. perf. definido de *seer* ‘ser’, cf. § 401, 5.

c) *Seve chorando* CD. 1660. *Seve jurando* CD. 1661. Quanto a *seve*, cf. §

404, 2.

d) *Per esta guisa o leom ficou chorando* (Fab. 16).

368. *estar* + gerúndio designa uma acção que está precisamente a decorrer num certo momento e ainda não terminou; por exemplo: *Está a aquella freesta fallando com Dom Galvam (Graal 1)*. – *Ela s'estava queixando (CD. 448)*. – *estar comendo (Fab. 12)*. (HUBER, 1986, p. 211).

Esses fatos sugerem que, se a perífrase com o gerúndio não é a forma mais antiga, foi ao menos a forma mais regular no PA. Consequentemente, faz sentido afirmar que o PB é mais conservador por ter mantido essa construção, enquanto que o PE fez emergir a perífrase com o infinitivo preposicionado.

3.5 OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO

Gonçalves e Basso (2010) observam que os sessenta anos em que Portugal esteve sob domínio espanhol (de 1580 a 1640) se fizeram sentir na língua de diversas maneiras, pois nesse período o espanhol se tornou uma língua de prestígio em Portugal. Do ponto de vista estrutural, os autores citam o objeto direto preposicionado (típico da língua espanhola), que foi incorporado ao português. Ex.:

- *Amar a Deus*, ao invés de *Amar Deus* (típica tradução do primeiro mandamento bíblico).
- Não a ti, Cristo, odeio ou te não quero (Fernando Pessoa, “Odes de Ricardo Reis”, ode homônima).
- Rubião [...] esqueceu a sala, a mulher e a si (Machado de Assis, “Quincas Borba”, Cap. CXLI).
- Não amo a ninguém, Pedro (Cyro dos Anjos, “Montanha”).

Essa construção, que é aparentemente comum no PE falado, parece nunca ter vingado no PB de fato, exceto em alguns usos literários, como no exemplo de Machado de Assis, exposto acima. Esta, porém, é apenas uma hipótese, sem nenhum fundamento

empírico que lhe dê suporte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após relacionar esses fatos fônicos e sintáticos com algum detalhe, reitero que, embora não haja necessariamente nenhum motivo de orgulho em conservar características arcaicas da nossa língua, o conservadorismo do PB pode ser, sim, explorado de diferentes maneiras. Acredito, por exemplo, que este seja um aspecto a ser considerado por formuladores de políticas linguísticas ou por linguistas prescritivos. Como se não bastassem os motivos pragmáticos – isto é, “nós falamos assim, é assim que nossa língua funciona, e isso é suficiente para que esses fenômenos sejam inclusos na nossa norma padrão” – o argumento do conservadorismo pode ter um peso maior sobre aqueles que atribuem certas diferenças entre o PB e o PE à ignorância dos brasileiros às normas da gramática portuguesa que sempre nos foi imposta. Os aspectos sintáticos abordados são flagrantes nesse sentido.

Indo mais além, atento para o papel do latim e da filologia clássica em cursos de Letras-Português no Brasil, acreditando que a consciência do conservadorismo do PB pode ter implicações muito positivas nesse âmbito. Se o PB guarda uma série de aspectos presentes no PA, e se o PA é o primeiro estágio da língua imediatamente após o latim vulgar na península ibérica, então o PB estaria mais próximo do latim do que o próprio PE, que hoje em dia já não é mais sequer “sentido auditivamente como uma língua românica” (SCHERRE; NARO, 2007, p. 155). Nesse sentido, o recurso à filologia clássica latina faria ainda mais sentido no Brasil. Haja vista que o ensino dessa língua em nosso país encontra-se em crise, a ponto de poder ser abolido legalmente dos currículos, a questão do conservadorismo pode ser um bom caminho a se enviesar.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Marcus Vinicius Knupp. **Contribuições da língua portuguesa e das línguas africanas quicongo e bini para a constituição do crioulo são-tomense**. 2008. 125 f. Dissertação de Mestrado. (Filologia e Língua Portuguesa) - USP, São Paulo, 2009.

COSTA, Iraneide Santos. **Uso do artigo definido diante de possessivo e de nome próprio de pessoa: período arcaico**. 1999. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

CUNHA, Celso. Conservação e Inovação no Português do Brasil. In: **O eixo e a roda**. Revista de Literatura Brasileira, vol. 5. Belo Horizonte, UFMG, nov. de 1986.

EIDELWEIN, Mathias. **A próclise dos pronomes oblíquos átonos em posição inicial: uma perspectiva linguístico-histórica**. 2010. 62 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu; BASSO, Renato Miguel. **História da Língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

HUBER, Joseph. **Gramática do Português Antigo**. Trad. port. de Maria Manuela Gouveia Delille. Lisboa: Gulbenkian, 1986.

INSTITUTO CAMÕES. Variação e Norma em Português. **A Pronúncia do Português Europeu**. Lisboa: Instituto Camões de Portugal, 2006. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-falar/pronuncia-do-portugues-europeu.html>>. Acesso em: 31 out. 2011.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**. Volume 1: Internal factors (Language in Society 20). Oxford: Blackwell, 1994.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

PAIVA BOLÉO, M. **Estudos de linguística portuguesa e românica**. Coimbra, Acta Universitatis Conimbricensis, 1974.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks, 2001.

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA NETO, Serafim da Silva. **A língua portuguesa no Brasil**. Problemas. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

SILVA NETO, Serafim da Silva. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1950.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÍNGUA E DIALETO: uma discussão teórica sobre a variação e o preconceito

Márcia Regina Fernandes

Tutora Externa: Márcia Cristina Neves Voges

Professora: Bruna Alexandra Franzen

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED0168) - Prática do Módulo III

30/11/2013

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos de língua e dialeto, conforme estudos que vêm sendo feitos pela ciência da linguagem, bem como as dificuldades que existem em definir exatamente estes conceitos como distintos entre si. Existe certo e errado quando se trata de tais conceitos? São questões ainda mal respondidas pelos teóricos da linguagem e passam por muitos outros questionamentos oriundos da simples separação conceitual. Após mostrar algumas destas dificuldades, o trabalho passa a abordar o tema do preconceito linguístico decorrente da normatização e do culto à língua-padrão como a única forma correta de falar e escrever. O antagonismo existente entre ambos, proposto pela Gramática Normativa, que cultiva a língua em formas categóricas e drasticamente distintas, é discutido e desmitificado pela Sociolinguística, um ramo da Linguística. No seguimento, o trabalho relaciona esta oposição e conclui apontando para os rumos que a Sociolinguística pode dar, a fim de contribuir para uma nova visão no ensino da gramática na escola e assim minimizar o preconceito.

Palavras-chave: Língua. Dialeto. Variação. Preconceito linguístico.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos da Gramática têm privilegiado a escrita, sua análise foi sempre base para a criação das normas e regras gramaticais que prescrevem o uso certo da língua. Nessa perspectiva, criou-se uma compreensão de que escrever bem é uma premissa para falar bem e vice-versa. Tal configuração cultural considera intelectuais os indivíduos que mantêm a castidade da língua.

Diferente da milenar Gramática Tradicional, as novas abordagens do estudo linguístico nos trouxeram reflexões diferentes, como a Gramática Descritiva, que não se preocupa com a prescrição, mas com o

uso concreto da língua através da fala, e a Gramática Gerativa, para a qual cada indivíduo traz consigo, inatas, as estruturas gramaticais que lhe dão a competência para o uso da língua.

A Sociolinguística, por sua vez, preocupa-se com o estudo do uso real da língua no campo de ação social, em que se dá a comunicação humana. Analisar a língua dentro do sistema das relações sociais faz com que outro olhar seja lançado para o que antes eram considerados desvios e erros. Para os estudos sociolinguísticos, o que vale é o uso, não a norma e, portanto, não há espaço para o preconceito, não há um modo de falar que seja certo ou errado. O que existem são apenas jeitos diferentes, nessa

perspectiva nenhuma língua é melhor ou mais correta que a outra. Deixa-se o puritanismo de lado e chega-se à comunidade linguística, onde todos compartilham uma identidade social nas regras do uso.

Compreendido isso, iniciamos a discussão proposta para o presente trabalho, cujo objetivo é apresentar os conceitos de língua e dialeto, conforme estudos que vêm sendo feitos pela ciência da linguagem, bem como as dificuldades que existem em definir exatamente esses conceitos como distintos entre si. Para tanto, faremos uma discussão teórica que busca definir os conceitos de língua e dialeto, além de uma reflexão sobre o que se tem discutido com relação ao preconceito linguístico.

A partir desta introdução, o trabalho traz, na seção 2, uma discussão conceitual de língua e dialeto. Na seção 3, fazemos um contraponto entre a variação e o preconceito. Para finalizar, apresentamos uma reflexão sobre o ensino da língua materna, retomando os conceitos discutidos no decorrer do trabalho e estabelecendo as considerações em torno do todo apresentado.

2 LÍNGUA E DIALETO: CONCEITOS

Iniciamos a reflexão proposta para o presente trabalho com a definição que Saussure (2006) apresenta sobre língua. Esta, para o teórico,

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Saussure (2006) considera a língua um fato social distinto, por várias características, dos outros fatos sociais humanos, como as instituições políticas, jurídicas etc. Assim, a língua consiste num sistema de

signos utilizados pelo homem para exprimir conceitos, ideias, dar sentido às coisas e aos fenômenos.

O indivíduo se utiliza da língua para comunicar-se, mas ele não pode criar a língua nem pode modificá-la. A língua existe somente conquanto se estabeleça a concordância tácita dos indivíduos de uma comunidade linguística acerca dos conceitos do sistema de signos. Os falantes devem ter internalizada (o que acontece de forma passiva) a amplitude dos significantes e significados do sistema da língua para que a mensagem seja compreendida e a comunicação se efetive.

Para Coutinho (2011, p. 24), “língua é a linguagem particularmente usada por um povo”. Do que podemos inferir, ainda, o caráter social da língua, a partir do momento que um determinado povo “se apropria” e faz uso dela. Dessa forma, temos, então, o conceito de língua como pertencente ao caráter de um povo, e como um símbolo da nacionalidade desse povo, assim, “[...] é em grande parte a língua que constitui a Nação.” (SAUSSURE, 2006, p. 29). Entretanto, o caráter nacional da língua, como entidade que representa o falar de um povo, pode não estar restrito a apenas uma nacionalidade. Uma língua pode pertencer a várias nacionalidades e uma nação pode ter várias línguas coexistindo e sendo utilizadas paralelamente. Por exemplo, o inglês é a língua oficial de mais de cinquenta países, em regiões do planeta muito distintas. Mas, em muitos desses países, o inglês é apenas a língua oficial, o que não significa que seja adotado por todos os falantes da sua população.

As evoluções da língua, ou transformações, ocorrem no tempo e no espaço. As mudanças que ocorrem em relação ao tempo são chamadas diacrônicas e permitem as mudanças fonológicas e morfológicas, que acabam por adaptar uma língua até que dela se origine outra,

como do Latim se originaram as línguas neolatinas, por exemplo. Já as mudanças sincrônicas são relativas a determinados segmentos ou camadas sociais, regiões ou territórios geográficos, faixa etária, gênero, originando aquilo que chamamos de variantes ou dialetos, que são modos de falar diferentes. Nesse caso, se uma variação da língua é relativa ao espaço geográfico, ela é chamada de variação diatópica e se for de natureza social, chama-se diastrática (SELL; GONÇALVES, 2011). De acordo com Bizzocchi (2006, p. 3),

[...] as línguas são organismos vivos, que nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Na verdade poderiam ser comparadas com mais propriedade a espécies biológicas. [...] E assim como acontece com as espécimes biológicas, os idiomas evoluem, sucedendo às vezes de uma língua tornar-se duas ou mais, ou extinguir-se sem deixar descendentes. [...] As línguas evoluem por mutação [...] Essas mutações se acumulam e ocorrem simultaneamente, mas com resultados diferentes em todo um território.

Essas evoluções linguísticas são naturais e constantes. Na história de qualquer língua, vemos nitidamente que o povo a modifica, entretanto não a corrompe, não a descaracteriza, não a distorce. Apesar de ser impossível manter-se uma unidade linguística, é verdade que a língua mantém seus caracteres naturais e sua identidade, mesmo se desdobrando para formar, em si mesma, um conjunto de variedades. Estima-se que há mais de dois mil idiomas falados no mundo atualmente.

A partir do exposto sobre o conceito de língua, é relevante, também, discutirmos a compreensão de dialeto, entendido como uma variedade da língua. Assim, dialeto é tido como qualquer outra forma da língua que “não seja a oficial de um país” (BIZZOCCHI, 2006, p. 12). Um dialeto é um desdobramento da língua, a qual se diversifica, variando conforme as regiões de determinado território, de acordo com as diversas camadas socioeconômicas

da população, sua faixa etária, bem como os acentos idiossincráticos dos diferentes indivíduos.

Enquanto a língua oficial é a chamada língua padrão, adotada como norma pelos gramáticos, portanto possuidora do *status* de ser o único modo de falar e escrever correto, o dialeto não tem o mesmo prestígio. Quanto mais distante da língua padrão se encontrar um dialeto, mais este será considerado uma forma inculta, conforme afirma Bizzocchi (2006, p. 2), “alguns falares, mesmo próximos da língua-padrão, são estigmatizados por motivos históricos ou sociais.” A língua oficial é ensinada nas escolas, enquanto os dialetos se distribuem informalmente pela vida dos indivíduos.

Estabelecer uma fronteira entre a língua e o dialeto fica mais difícil à medida que ambos, linguisticamente, não têm diferenças fundamentais, pois os dois possuem estruturas lexicais e gramaticais. Historicamente, pode-se dizer que:

Em sua origem, toda a língua é um dialeto, que, por circunstâncias várias, consegue predominar. Assim, o italiano foi a princípio o dialeto da Toscana; o espanhol, o de Castela; o francês, o da Ilha de França. Língua e dialeto são, pois, termos relativos. O italiano, o francês, o espanhol, o português etc, que, tomados separadamente, constituem verdadeiras línguas, não passam de simples dialetos. (COUTINHO, 2011, p.28).

“Dialeto vem do grego *diálektos*, composto de *diá*, ‘através’, e *léktos* ‘fala’.” (BIZZOCCHI, 2006, p. 1). Através da fala pode-se entender como uma maneira de falar diferente da língua contínua, uma fala que cruza os limites da própria língua considerada padrão e extrapola o intercurso normal que rege a distribuição linguística. Mas a língua é viva, nasce, cresce, se transforma e/ou morre (BIZZOCCHI, 2006). O dialeto é produto dos processos de transição da língua, é uma particularidade, pode ser um resquício, pode conter apenas as matrizes linguísticas

que lhe deram origem, mas está sempre transitando através da língua oficial, que o considera sempre uma ameaça à tradição, às regras, ao *status quo* mantido pela língua-padrão.

No entanto, apesar de estar em condição de desprestígio, um dialeto sempre é uma variante, uma situação diversa na forma, não no conteúdo. Independentemente da região onde estejamos, por exemplo, no Brasil, ao norte ou ao sul, a forma de falar se modifica, o acento da fala difere, o mesmo fonema pode ser pronunciado de jeitos diferentes, mas a língua é sempre a mesma: o português. O que a língua contém em si, o substrato, se mantém coeso.

Considera-se que os dialetos sejam assim categorizados (e não como línguas) porque estão naturalmente ligados à fala do povo e por não apresentarem uma literatura própria ou uma tradição literária escrita (BIZZOCCHI, 2006), embora possam existir publicações em que sejam utilizadas formas ou expressões linguísticas próprias dos dialetos, como revistas e jornais voltados para determinados segmentos sociais ou culturais, que visam uma aproximação íntima com seu público através do linguajar dialetal. A literatura de cordel, por exemplo, típica do Nordeste do Brasil, apresenta-se numa variante linguística própria daquela região e, apesar de ter suas origens na oralidade, possui recursos narrativos e características dos romances. Portanto, não se pode ver aí uma fronteira demarcada que separe os conceitos de língua e dialeto.

O que parece mais apropriado dizer dos dialetos é que eles são, em geral, formas comunicativas eficazes justamente por serem particularizadas, e que não obtiveram reconhecimento por parte daqueles grupos da sociedade que dominam a língua-padrão. Os dialetos, seja por razões relativas à diferenciação dos espaços geográficos, do ambiente, por questões ligadas à estratificação socioeconômica das

comunidades linguísticas, por questões de natureza política e histórica, etc., carregam em si o estigma da forma errada de falar, imposto pela normatização da língua, e por isto passam a ser considerados fora da lei, formas marginalizadas da língua. “Como uma norma social, o dialeto é uma língua excluída das normas cultas.” (MANÉ, 2012, p. 43).

3 LÍNGUA E DIALETO - A VARIAÇÃO E O PRECONCEITO

A Gramática Tradicional, o estudo científico da língua, suas regras de uso e aplicação, nasceu na Grécia Antiga, fruto de uma tentativa das elites de impor o dialeto ateniense, originalmente chamado *Koiné* (MANÉ, 2012, p. 41), uma forma dialetal que se solidificou a partir de muitas variedades faladas, como o jônico, o ático e dórico. Esta situação era o reflexo da situação geopolítica da Grécia daquele período histórico, quando o território grego era formado por diversas cidades-Estado, cada uma independente da outra e com características de organização diferentes. Havia, por isso, diversos dialetos que se comportavam como línguas, inclusive pela produção de textos literários. Com a ascensão de Atenas, tornando-se a capital política e cultural grega, surge a necessidade de impor a sua variedade linguística como forma dominante. No modelo aristocrático de governo de Atenas, tal feito foi muito útil para solidificar a posição de primazia sobre as outras cidades-Estado e a ajuda dos estudiosos da língua foi crucial.

Os gramáticos passam a normatizar a língua para padronizá-la, com a finalidade de construir uma língua ideal, considerada pura. Essa língua pura, falada por poucos, escrita por e para poucos, era um saber quase esotérico, pois era preciso fazer parte de uma camada privilegiada da sociedade para alcançá-lo. O ideal de uma língua-referência da correção é nada mais que uma abstração intelectual, muito distante da grande maioria da população, da forma concreta da língua. Sobre isso, Bagno (2002) apresenta que:

Por causa dessa concepção de *língua* (>norma>gramática) como uma abstração, arrancada de sua realidade social, histórica e cultural, é que existe uma distância muito grande entre as regras gramaticais descritas e prescritas pela norma-padrão (NP) tradicional, ideal de língua (supostamente) codificado nas gramáticas normativas e o *uso real* dos recursos linguísticos, empiricamente verificável [...]. (BAGNO, 2002, p.27).

O que ficou de lá para cá, o que herdamos dos gramáticos gregos foi exatamente o culto à forma pura, à essência, algo na língua que somente seria atingível através de um esforço sobre-humano, quase heroico. E aqueles que não são heróis, são excluídos, vítimas do preconceito linguístico.

3.1 A DINÂMICA DA OPOSIÇÃO

As línguas evoluem, conforme já discorremos, ao longo do tempo e do espaço, quer seja o espaço geográfico, político ou social, e as mudanças ocorrem pelas necessidades de adaptações e acomodações do substrato linguístico a esses contextos. Esse fato mostra a estreita relação existente entre língua e sociedade. A língua, como fato social, reflete o que acontece na sociedade e revela seu dinamismo. No contexto linguístico, esse dinamismo sempre foi mais evidente no contexto da fala do que no da escrita.

A construção do códex de uma língua é paulatina, lenta e gradual, requer esforço, conhecimento histórico, etimológico, filológico muito grande e diversificado, e se constitui como um garimpo do léxico, porque absolutamente todo o vocábulo/palavra da língua deve ser perscrutado(a). Devemos fazer aqui uma distinção entre palavra e vocábulo:

A palavra corresponde a um conteúdo semântico. Na sua conceituação não se atende aos sons, ou melhor, aos elementos materiais, mas ao sentido. No vocábulo, ao contrário, não se atenta para a significação, mas para

os elementos fonéticos e morfológicos. (COUTINHO, 2011, p. 81).

Os estudos sobre o léxico de uma determinada língua perdem para a capacidade que ela tem de criar e recriar, a todo o momento, novas palavras/vocábulos. Perdem porque aquele processo de garimpar os significados não acompanha a celeridade da comunicação digital, grande responsável por disseminar uma imensa gama de neologismos, incorporações, adaptações que os falantes realizam na fala em seu cotidiano. Podemos inferir que isso em nada traz dificuldades à compreensão linguística, e não traria, não fosse o distanciamento cada vez maior no eterno embate fala e escrita.

A palavra é o instrumento, carregado de significado, para falar e escrever. O privilégio histórico que tem a escrita na comunicação humana decorre, principalmente, das relações diretas da língua em três âmbitos, de acordo com Saussure (2006): as relações etnológicas entre língua e raça e/ou civilização; as relações históricas entre língua e política (as conquistas, a colonização etc.), as relações da língua com as instituições sociais: a igreja, a escola, entre outros. Tais instituições podem ser vistas como responsáveis pelo desenvolvimento literário de uma língua.

A língua literária ultrapassa, em todas as partes, os limites que lhe parece traçar a literatura: recorde-se a influência dos salões, da corte, das academias. Por outro lado, suscita a avultada questão que se estabelece entre ela e os dialetos locais [...], pois toda língua literária, produto da cultura, acaba por separar sua esfera de existência da esfera natural, a da língua falada. (SAUSSURE, 2006, p. 30).

O desenvolvimento de uma linguagem literária estreitou os laços entre a escrita e a ideia da língua culta ao longo dos séculos. Dos manuscritos religiosos da Antiguidade e da Idade Média até os romances da Literatura, a escrita literária tratou também de preservar e enrijecer a Gramática Normativa.

Sabemos que a norma é sempre construída a partir do dialeto dos grupos sociais de maior prestígio, de maior poder econômico, de maior poder político, etc. Historicamente, foi sempre o poder maior que normatizou a língua, que estabeleceu que as regras de uso da sua língua serviriam como padrão e como referência de *status* (SASSURE, 2006). A igreja foi durante muito tempo uma forte dominante do campo linguístico (normalmente os gramáticos eram monges ou padres), pois a escrita ficou restrita, durante séculos, aos mosteiros. Posteriormente, com o advento da imprensa, a escrita torna-se mais popular, criam-se os círculos editoriais e as publicações jornalísticas para um público seletivo pertencente à elite que tinha acesso à escolarização e, portanto, à leitura. A beleza da língua pura passava a ser cultuada nos círculos das altas rodas sociais, nos saraus, nos jantares aristocráticos, na comunicação oficial da burocracia estatal, nos discursos políticos, nas *belles-lettres* dos intelectuais, no academicismo (SAUSSURE, 2006) etc.

Com a popularização da escola, a gramática das elites passa a ser ensinada nas salas de aula para o povo - que falava de maneira diferente das elites. Assim, o povo que não sabia escrever a sua fala passa a ser ensinado a escrever rigidamente dentro das normas da escrita da elite. Na escola, houve a crescente supervalorização da Gramática Normativa, que levou à preocupação excessiva com a correção. Desconsidera-se totalmente, nesse intercurso, a oralidade, e qualquer forma distinta da língua-padrão é um desvio, uma forma antiestética, em erro da língua (BAGNO, 2002).

3.2 DO ERRO AO PRECONCEITO

O português do Brasil contrasta radicalmente com o português lusitano, mas a gramática brasileira ainda usa como referência a língua arcaica que se falava e escrevia em Portugal. Não leva em conta a língua que se fala e que se usa atualmente nas diversas regiões do nosso país, nem

mesmo as diferentes variações diatópicas e diastráticas. Ou seja, a norma culta que prescreve e descreve o nosso modo de escrever e de falar é um conjunto de regras distantes, desconhecidas para a maioria da população e até mesmo para muitas pessoas que a conhecem bem, mas que encontram dificuldades em aliar a regra ao uso, porque a primeira simplesmente é tão extensa e tão complexa, tão cheia de exceções a si própria, que acaba complicando ainda mais a prática cotidiana da língua. De acordo com Bagno (2002):

A Gramática Tradicional é um construto intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial. A norma padrão (NP) clássica do português, inspirada nos postulados da Gramática Tradicional, ainda hoje define como seu objeto único de estudo e prescrição a língua *escrita*, mais precisamente a língua empregada, com finalidades estéticas, por um conjunto restrito de ficcionistas e poetas. (BAGNO, 2002, p. 30).

Os dialetos, sendo usos peculiares da língua, são estigmatizados como formas errôneas de falar porque refletem as íntimas ligações que existem entre língua e sociedade. A língua-padrão é utilizada desde o tempo da colonização como meio de manutenção do poder e do *status quo* por todas as minorias que centralizam esse poder, seja ele político ou econômico:

Um dos instrumentos da colonização portuguesa no passado é hoje um dos instrumentos de dominação dos segmentos que detêm o poder na sociedade brasileira. O processo quinhentista persiste, a ideologia da homogeneização cultural e linguística também, mudados apenas os senhores. (SILVA, 1988, p. 17).

Sob esta ótica, erro e preconceito constituem-se como duas palavras-chave para perpetuar, nas relações que se estabelecem na hierarquia social, a dinâmica da oposição entre classes (ricos e pobres),

etnias (brancos e negros), etc. Isso equivale a afirmar, conforme Silva (1988), que existe uma elite cuja ideologia deve ser oficialmente aceita e acatada por quem fala diferente do estabelecido como padrão.

A Sociolinguística, como a ciência que estuda a língua em seu uso cotidiano, no contexto real do falante, propõe que todas as variações da língua devam ser consideradas, estudadas e inseridas como parte do patrimônio linguístico de um povo, que nada mais é que o conjunto dessas variedades. As noções de erro e o preconceito linguístico serão transpostos a partir de uma construção reflexiva e progressiva sobre a importância da diversificação e da pluralidade da língua. Para tanto, esta precisaria ser compreendida de outro modo, sem seu caráter mítico, livre do idealismo e do culto à forma e à norma.

Não se trata de radicalismo ou de pensar que não se deve mais ensinar na escola as regras da gramática e que a norma deve ser abolida. Se assim fosse, estaria constituído o caos linguístico, o que comprometeria a unidade no plano da comunicação, principal objetivo do uso da língua. O que a Sociolinguística prevê em seus estudos é o ensino da língua materna de forma prazerosa e democrática, levando ao aluno o conhecimento da língua viva e considerando os aspectos que favorecem a multiplicidade, sejam eles regionais, sociais, econômicos ou políticos. A manutenção de padrões ultrapassados somente contribui para o distanciamento entre fala e escrita, preservando a oposição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o presente trabalho estabelecemos como objetivo principal apresentar os conceitos de língua e dialeto, conforme estudos que vêm sendo feitos pela ciência da linguagem, bem como as dificuldades que existem em definir exatamente esses conceitos como distintos entre si. A partir disso, refletimos acerca das especificidades

em torno dos conceitos de língua e dialeto. Ao compreender essas diferenças, é possível entender a origem do preconceito linguístico e estabelecer, assim, uma percepção crítica acerca das realidades linguísticas de nosso país.

Com as discussões abordadas no presente estudo, entendemos que a língua é um sistema construído socialmente e que, por sua vez, apresenta variações. Estas podem ocorrer de acordo com a região geográfica ou com a camada social da qual o falante faz parte. Nessa perspectiva, os dialetos não têm o mesmo prestígio da língua padrão e é essa dicotomia, entre língua e dialeto, que gera o preconceito linguístico sobre o qual também buscamos refletir em nosso trabalho. Afinal, é preciso compreender esse processo para repensar as práticas em sala de aula.

Por fim, depreendemos que oferecer aos alunos o conhecimento da língua real é uma estratégia de ensino que promove o desenvolvimento linguístico. Além disso, desperta no aluno o desejo de conhecer os seus dialetos em primeiro lugar para, posteriormente, entender a lógica da língua padrão em sua forma mais ampla e abrangente. A partir disso, a escrita, a leitura e a oralidade são construídas de modo processual, preservando a identidade entre língua e povo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Língua Materna, Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BIZZOCCHI, Aldo. A Distância Entre Língua e Dialeto. **Revista Língua Portuguesa**, ano 2, n. 14, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.aldobizzocchi.com.br>>. Acesso em: 30 set. 2013.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

MANÉ, Dijby. As Concepções de Língua e Dialeto e o Preconceito Sociolinguístico. Via Litterae. **Revista de Linguística e Teoria Literária**, v.4, n. 1. Goiânia, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira;
GONÇALVES, Alberto. **Sociolinguística**. Caderno de Estudos. Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2011.

SILVA, Rosa Virgínea Mattos e. Diversidade e unidade: a aventura linguística do Português. **Revista ICALP**, vol. 11, mar. 1988. Revista ICALP, vol. 12/13, jun-set. 1988. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/diversidade.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS PRINCIPAIS CORRENTES DE ESTUDO

Rejane Witkowski

Tutora Externa: Márcia Cristina Neves Voges

Professora: Bruna Alexandra Franzen

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (LED0168) - Sociolinguística - Prática

Módulo III

24/11/2013

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre as principais correntes de estudo da sociolinguística. São elas: a dialetologia, a sociolinguística variacionista e a sociolinguística interacional. Para tanto, foram pesquisadas obras de linguistas, bem como suas bases teóricas, artigos e trabalhos acadêmicos, sobre o tema, a fim de detalhar o estudo sobre seus fundamentos e conceitos. O resultado desta pesquisa proporciona uma visão da necessidade natural do ser humano de se comunicar. A partir de tais discussões, é possível conscientizar-se da riqueza e da relevância de compreender a fala em situações reais de uso.

Palavras-chave: Linguagem falada. Análise. Correntes de estudo.

1 INTRODUÇÃO

A sociolinguística é uma área da linguística que estuda a língua falada relacionando-a com a sociedade, ou seja, trata do uso da língua falada em situações reais. Por ser um estudo amplo, surgiu como uma área multidisciplinar, pois aborda, além de estudos linguísticos, estudos sociológicos e antropológicos. Sabemos que a língua varia em muitos aspectos: de acordo com a região em que é falada, o sexo do falante, a posição social que este ocupa, a idade, o contexto histórico, ou seja, varia de acordo com a situação sociocomunicativa. Para analisar esta diversidade linguística, a sociolinguística conta com três correntes principais, a dialetologia, a sociolinguística variacionista e a sociolinguística interacional.

Cada nação do mundo possui uma língua oficial, uma língua nacional, o que leva a uma ideia de linearidade e uniformidade. Afinal, uma língua identifica um povo, uma

nação. Se perguntados qual a língua oficial na Inglaterra, responderemos: “O inglês”. Se questionados sobre a língua oficial brasileira, saberemos que é o português. Porém, se analisarmos mais atentamente, veremos que dentro de um mesmo país, principalmente um país com dimensões continentais como o Brasil, há enormes diferenças entre as línguas faladas em cada estado e, também, em municípios de um mesmo estado. A língua nacional é a mesma, porém com diferenças regionais oriundas de contextos históricos e culturais, de colonizadores e suas influências. É, sem dúvida, uma área de estudo riquíssima.

Os estudos sociolinguísticos abordam a diversidade linguística a partir de uma macroanálise das variedades linguísticas ou ainda a partir de uma microanálise dessas variedades. De acordo com Louis-Jean Calvet (2002), afirmar que uma análise é macro ou micro depende do ponto sob o qual estamos encarando. Dentro de um contexto familiar, podemos encarar a

análise como sendo macro, porém podemos encará-la como micro se comparada à análise de um bairro ou cidade.

A partir do exposto, no presente trabalho, objetivamos discorrer sobre as principais correntes de estudo da sociolinguística. Para tanto, a partir desta introdução, apresentamos as definições acerca de cada área estudada, a saber: dialetologia, sociolinguística variacionista e a sociolinguística interacional. Na sequência, apresentamos as considerações inferidas com o estudo realizado.

2 PRINCIPAIS CORRENTES DA SOCIOLINGUÍSTICA

Com o amparo da sociolinguística, muito se tem debatido e apresentado no contexto acadêmico, alertando os futuros educadores para a existência da diferença em oposição à deficiência. Não existem línguas fáceis ou difíceis, mas línguas diferentes. Ao mesmo tempo, não se pode afirmar que há vocabulário rico ou pobre, mas um vocabulário adequado a cada situação interativa. Isso posto, apresentamos as correntes de estudo da sociolinguística para conhecer essas subáreas que envolvem o estudo das variedades da língua.

Cada uma das correntes busca abordar de modo particular a diversidade linguística existente. Por esse motivo, é relevante refletir sobre cada uma delas de modo particular, a fim de aprofundar a compreensão em torno dos diversos contextos de estudo da sociolinguística.

Assim, apresentaremos os pontos de estudo da dialetologia, da sociolinguística variacionista e da sociolinguística interacional, uma reflexão teórica que se desdobra na prática em sala de aula e na compreensão da sociolinguística enquanto ciência.

2.1 A DIALETOLOGIA

A dialetologia ou geografia linguística, como algumas literaturas se referem, é uma subárea da sociolinguística. Surgiu no século XIX com a preocupação inicial de registrar e descrever as variedades linguísticas regionais, tendo início, no Brasil, com a publicação de “O Dialeto Caipira” de Amadeu Amaral, “O linguajar carioca” de Antenor Nascentes e “A língua do Nordeste” de Mario Marroquim. Tem como foco de estudo a variação linguística em regiões geográficas diferentes sincronicamente (em um determinado ponto do tempo/recorte sincrônico) e diacronicamente (através dos tempos e, conseqüentemente, as transformações que sofre em sua evolução). Além disso, essas variações podem ser descritas diatopicamente (de acordo com a variação regional) e diastraticamente (variação social). Esta está relacionada a outros fatores relevantes que identificam o falante em uma determinada comunidade linguística como objeto de pesquisa. São eles: a classe social a que o indivíduo pertence, o sexo, a idade e o contexto social. Comunidade linguística (ou de fala) é compreendida como um “[...] conjunto de pessoas que interagem verbalmente que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos” (ALKMIM, 2005, p. 31).

Dentre outros conceitos estudados pela dialetologia está também o problema da inteligibilidade mútua ou intercompreensão, ou seja, a possibilidade de comunicação entre falantes de línguas distintas, porém similares, sem que haja, por parte dos interlocutores, um conhecimento prévio da língua. Isso pode ser visto entre falantes de língua portuguesa e falantes de língua espanhola, por exemplo, nas situações de diglossia, considerada como um tipo particular de bilinguismo, porém relacionado à sociolinguística.

Nesse conceito, duas línguas coexistem em uma mesma sociedade, uma sendo considerada como de maior prestígio que a outra, mais formal, falada pela elite

intelectual e também utilizada na forma escrita, e a outra com menos prestígio, mais popular, utilizada entre falantes de classe menos culta e menos favorecida. Os usos dependem da situação ou contexto. Como exemplo para a diglossia, temos o espanhol e a língua catalã falados na região da Catalunha, na Espanha, bem como o português, utilizado em formas diferentes de acordo com o contexto no qual o falante está inserido, em situações formais, a forma culta, em contextos informais, o português coloquial, que, muitas vezes, não obedece à norma culta.

Outro conceito é o pluricentrismo. Neste, há uma única língua com vários dialetos padrões, porém com variantes e diferenças tanto na língua falada, como na escrita (pronúncia, vocabulário, escrita, entre outros). A língua inglesa é um exemplo de uma língua pluricêntrica, pois é falada em vários países, tais como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, África do Sul, Austrália e Nova Zelândia, porém com várias diferenças e variantes. Pode-se dizer que falantes nativos da língua, mesmo que utilizando qualquer uma das versões, podem se comunicar sem que ocorram falhas significativas que prejudiquem a comunicação. A língua inglesa, de acordo com Kenesei (2006), é considerada um caso simétrico de língua pluricêntrica, porque não há uma dominação clara (ou prestígio) de uma variedade sobre outras.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

O modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista opera com números e tratamento estatístico dos dados coletados. Surgiu a partir dos estudos de William Labov, linguista americano, em meados da década de 1960. Também é conhecida como a Teoria da Variação.

O objetivo principal é compreender como as mudanças se dão nos sistemas linguísticos e encontrar as explicações para

as variedades inerentes aos sistemas, a partir da análise da linguagem em seu contexto social. Atua sobre dois conceitos principais: a variação e a mudança. A variação pode ser definida como as transformações coexistentes para um mesmo significado nas comunidades de fala, sejam em níveis morfológicos, fonológicos, sintáticos, regionais e/ou sociais. Contamos com, pelo menos, quatro tipos de variação linguística: variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática e variação diamésica.

A variação diacrônica tem como objetivo apontar as mudanças que ocorrem naturalmente no tempo e no espaço, pois, por sofrer a influência dos contextos, a língua não permanece estática com o passar do tempo.

A variação diatópica refere-se às mudanças que ocorrem na língua em diferentes estados ou países que adotam a mesma língua materna. Podemos mencionar a língua inglesa como exemplo de variação diatópica, como mostrado na seção anterior ou, até mesmo, o português falado no Brasil (nos diferentes estados brasileiros, bem como municípios de um mesmo estado, e o falado em Portugal). Tanto no inglês, como no português, podemos encontrar diferenças significativas que podem comprometer a comunicação, causando enganos e até mal-entendidos.

Já a variação diastrática está relacionada às variações linguísticas encontradas nas diferentes camadas da sociedade e podemos relacioná-las diretamente, além da classe social, a outros fatores relevantes para a pesquisa, como o sexo e a idade do falante.

Na variação diamésica, o foco do estudo está na diferença entre língua falada e escrita. Podemos notar que, na modalidade oral, geralmente utilizamos frases mais curtas, contrações de palavras (né, tá,...), uso de gírias regionais, entonação, gesticulação etc. De acordo com Faraco e Tezza (2001),

na modalidade escrita utilizamos frases mais longas, a língua padrão e sinais gráficos. Evitamos, assim, a contração de palavras, somos mais rígidos e concisos.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

O conceito de Sociolinguística Interacional ou Sociointeracionismo surgiu na década de 1970 e foi apresentado pelo linguista americano John Joseph Gumperz. Em seus estudos, Gumperz (2001) defende uma base teórica multidisciplinar apoiada nas áreas da linguística, da antropologia e da sociologia. Porém, segundo o linguista, foi o filósofo Paul Grice quem iniciou esse estudo da comunicação falada por uma perspectiva verdadeiramente social, enfatizando a cooperação conversacional como pré-condição para a compreensão.

Como o próprio termo nos remete, o Sociointeracionismo tem como foco as interações linguístico-sociais, as interpretações e inferências produzidas pelos interlocutores a partir dessa relação, sejam ligadas a traços linguísticos ou não linguísticos, como gestos, expressões faciais e pausas. O cientista social e autor canadense Irving Goffman (2002, p. 17) define a situação social da seguinte maneira:

[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos estão acessíveis de forma semelhante.

Nessa perspectiva, a Sociolinguística Interacional é uma abordagem que analisa o discurso e tem como foco a nossa habilidade de interpretar o que os nossos interlocutores intencionam comunicar na interação oral cotidiana. Contudo, no estudo de Gumperz (2001), existem outros pontos a serem considerados nessa interação. Dentre eles,

o conhecimento prévio que cada indivíduo envolvido carrega em si, o qual desempenha um papel importante no desenvolvimento interpretativo. Dessa forma, concluímos que, quando os indivíduos não compartilham da mesma experiência prévia, cultural ou comunicativa, podem ocorrer diferentes interpretações e inferências. Em outras palavras, o linguista defende que a importância não está na linguagem denotativa, informativa, mas nas interpretações compartilhadas e não compartilhadas. Nesse processo, a intenção comunicativa é a questão principal e, para acessá-la, os interlocutores devem ir além do que está aparente, e concentrar não apenas no que é dito, mas nas suposições que sustentam a negociação.

Na teoria de Gumperz (2001), podemos ressaltar três palavras-chave:

- Intencionalidade: de natureza racional que se baseia em regras e convenções sociais.
- Interpretação: relacionada à partilha de informações e intenções entre os falantes.
- Significado Social: refere-se ao sentido da comunicação atingido pelos interlocutores a partir de seus conhecimentos socioculturais internalizados.

Ainda, de acordo com Gumperz (2001, p. 217, tradução nossa):

O problema fundamental não é decidir o que uma expressão significa, mas determinar o que o falante intenciona transmitir por meio de uma mensagem específica. Esta visão, que inferências estão enraizadas no discurso tanto quanto na circunstância local em que são produzidas é, até agora, largamente aceita em estudos do discurso¹.

Inferimos que este último conceito, em comparação com aqueles discutidos

¹ The fundamental problem is not deciding on what an expression means but determining what a speaker intends to convey by means of a specific message. This view, that inferences are rooted in discourse as well as in the local circumstances in which they were produced, is by now widely accepted in discourse studies.

anteriormente, evita generalizações com referência a grupos de fala precisamente isolados por critérios não linguísticos, tais como classe social e etnia, e defende uma ideia mais abrangente, a da análise dos processos interativos pelos quais os participantes negociam as interpretações, cooperando socialmente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, estabelecemos como objetivo para o presente artigo discorrer sobre as principais correntes de estudo da sociolinguística. Posto o objetivo, apresentamos discussões acerca da dialetologia, da sociolinguística variacionista e da sociolinguística interacional. Assim, compreendemos a base de estudos de cada uma dessas áreas e percebemos a relevância de conhecê-las. Cada uma delas possui especificidades que proporcionam um entendimento amplo sobre a língua em uso e nos faz refletir acerca do papel do professor de língua portuguesa no trabalho em sala de aula.

A dialetologia proporciona um olhar voltado para as variedades regionais, já a sociolinguística variacionista busca pelo estudo do meio social no qual o sujeito está inserido e a sociolinguística interacional investiga as variações que ocorrem na linguagem a partir de determinados contextos comunicativos. Dessa forma, a comunicação é base da vida em sociedade, portanto, comunicar-se é necessário ao homem. Para isso, foram criadas inúmeras formas de linguagem, o desenho rudimentar, os sinais, a pintura, até chegar à palavra.

Não restam dúvidas acerca da importância da comunicação, tanto falada como escrita, na nossa vida cotidiana. Por essa razão, o estudo da Sociolinguística, do desenvolvimento da linguagem, da forma como ocorrem as variações e as mudanças ao longo do tempo, torna-se tão rico e nos proporciona uma visão mais ampla

sobre algo que vivenciamos diariamente. A partir deste estudo, tornamo-nos mais conscientes do papel das diferentes subáreas da sociolinguística e da relevância de compreendê-las para realizar, em sala de aula, um trabalho contextualizado e que considere as diferentes realidades do aluno, assim como as variações que fazem parte do seu falar.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística: Parte 1. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de Textos para estudantes universitários**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GOFFMAN, Erving. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GUMPERZ, John J. **Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective**. 2001. Disponível em: <<http://www.maxwell.syr.edu/uploadedfiles/exed/sites/ldf/academic/gumperz.pdf>>. Acesso: 25 nov. 2013.
- KENESEI, István. EFNIL Annual Conference, Madrid, 2006. Disponível em: <<http://www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/07-EFNIL-Madrid-Kenesei.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; GONÇALVES, Alberto. **Sociolinguística**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011.
- SILVA, Augusto Soares da. Sistema e Variação: Quão sistemático pode ser o

sistema linguístico num modelo baseado
no uso? **Revista Linguística**, vol. 8, n.
1, 2012.

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci
Rodovia BR 470, Km 71, no. 1040, Bairro Benedito
Caixa Postal: 191 - 89.130-000 - Indaial / SC
Fone (47) 281-9000/281-9090
www.uniassevi.com.br
editora@uniassevi.com.br
