

**MAIÊUTICA
ESTUDOS
LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E
FORMAÇÃO
DOCENTE**



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniassevi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente

UNIASSELVI 2016

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da Uniasselvi

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Profa. Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Elisabeth Penzlien Tafner

Celio Antonio Sardagna

Claudia Sueli Weiss

Estela Maris Bogo Lorenzi

Jackeline Maria Beber Possamai

Luciana Fiamoncini

Iara de Oliveira

Editoração e Diagramação

Jéssica Nauana dos Santos

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Andressa Ehlert

Harry Wiese

Publicação On-line

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

Ao introduzir a linha filosófica da maiêutica, Sócrates, no século IV a.C., desejava procurar a verdade. Assim, ideias mais complexas eram postas à luz, externadas. Havia, dessa maneira, um mergulho no conhecimento, ainda que muitas vezes superficial.

Considerando-se o conhecimento que constantemente se produz na academia, apresenta-se a quarta edição da Revista Maiêutica, do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura –, de modo que o conhecimento produzido pelos acadêmicos do curso seja compartilhado, com o intuito de permitir que a coletividade venha dele imbuir-se.

As melhores produções acadêmicas decorrentes dos Estágios ou dos Seminários da Prática, depois de passar pela indicação do tutor externo, para posterior aprovação dos docentes e coordenação do curso, revelam não só o amadurecimento de nossos acadêmicos na escrita, mas também o espírito pesquisador que deve nortear a formação deste profissional.

Atendendo as três áreas de concentração do curso de Letras, a saber: Estudos Linguísticos, Estudos Literários e Formação Docente, na presente Revista Maiêutica de Letras, destacam-se como temáticas o poeta florentino trecentesco Dante Alighieri, autor da *Divina Comédia*, sobre o qual efetuam-se reflexões acerca da leitura que o filósofo italiano contemporâneo Giorgio Agamben faz da obra desse poeta medieval, o poeta Lindolf Bell, que escreveu seus poemas para as diferentes classes sociais entre os anos 50 e 70 – a chamada Catequese Poética.

Além disso, destaque maior é dado para as questões acerca do ato de ler, da produção textual, da formação da competência leitora, da linguagem, da alfabetização e do letramento, da prática pedagógica, do lúdico no ensino de língua portuguesa, do uso das tecnologias da informação no ambiente escolar, entre outras temáticas pertinentes ao cotidiano da escola.

Ressalte-se que todos os artigos que ora fazem parte deste volume da revista Maiêutica se destacam pela organização, tratamento do conteúdo, reflexões, o modo como as ideias são expressas, adequação do vocabulário, seleção de um objeto para pesquisa e reflexão, entre outros fatores.

Isto posto, tem-se a consciência de que a apreciação e leitura das produções que ora se publicam fomentam outras produções que, conseqüentemente, poderão compor os próximos volumes deste periódico. Isto permite que se diga o quanto vale a pena pesquisar, escrever, produzir saber, em vista do enriquecimento da academia e contribuir para que outros se enriqueçam com o que se produz, com vistas à aquisição de novos saberes.

A produção de novos e maiores conhecimentos, via pesquisa, na academia, objetiva o enriquecimento da prática, portanto, é a ciência a serviço da prática. E nisto concorda-se com o que dizia Leonardo da Vinci: “Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”.

Elisabeth Penzlien Tafner

**Coordenadora do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Respectiva
Literatura**



SUMÁRIO

1 A DIVINA COMÉDIA NA PERSPECTIVA DE GIORGIO AGAMBEN - The divine comedy in perspective by Giorgio Agamben Jackeline Maria Beber Possamai Célio Antonio Sardagna	7
2 A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA - The reading competence formation Leida Gilvane Cantalice Ribeiro Josiano Régis Caria	15
3 A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar para a rede pública de ensino - Reading and writing in basic education: a look in the public education Francielle Dias de Souza Alan Silus da Cruz Silva	23
4 A LINGUAGEM DA INTERAÇÃO - The interaction language Clarice Meirelles de Oliveira Maria Aparecida Roxo Rodrigues	29
5 A PRÁTICA DA LEITURA TRANSFORMANDO CAMINHOS: a leitura além da sala de aula - The practice of reading turning paths: reading beyond the classroom Ladislei Marques Felipe Castro Lilian Inácio da Silva Mendes	43
6 ANÁLISE REFLEXIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LIVRO: “O mestre ignorante” de Rancière - Reflexive analysis of the process of teaching and learning through the book: “The ignorant schoolmaster” of Rancière Sirley Silva de Souza	59
7 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: análise e discussão - The Portuguese language education for deaf students in high school: analysis and discussion Adriano Brito Feitoza	65
8 O ESTILO LITERÁRIO DO POETA LINDOLF BELL - The literary style of the poet Lindolf Bell Andressa Karolina Bruske Joelma Paula de Souza Ana Paula Luchetta	71
9 O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - The ludic in portuguese teaching in final grades of elementary school	

Márcia Dircksen Schneider	
Mariléia Backes	77
10 OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR - The interdisciplinary - pedagogic practice challenges Jessica Wilhelms	
Rosemary Aparecida Scharf	81
11 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: contextualização histórica da educação - The interdisciplinary pedagogic practice challenges	
Rizelda da Silva Beserra Dantas	89
12 DESAFIOS DE ALFABETIZAR LETRANDO - Basic literacy and literacy challenges	
Ana Paula Custódio	
Cheila Ferrari1	
Franciéle Cristina Anesi1	
Ana Paula Luchetta	99

A DIVINA COMÉDIA NA PERSPECTIVA DE GIORGIO AGAMBEN

The divine comedy in perspective by Giorgio Agamben

Jackeline Maria Beber Possamai¹

Célio Antonio Sardagna¹

Resumo: A Divina Comédia, de Dante Alighieri, escrita na Idade Média, permite interpretações diversas e expressa os valores do espírito do seu autor, que escreveu sobre questões do seu tempo, ligadas à política, à religião, à ética e à moral. O poeta utilizou-se da técnica literária e figuras de linguagem, além da alegoria e da simbologia, para que o seu poema correspondesse ao sentido estético e profético. É uma obra que inspira estudiosos, a exemplo do filósofo italiano Giorgio Agamben, que elaborou vários ensaios, utilizados por estudiosos das áreas da literatura e da filosofia. Assim, o presente texto tem por objetivo refletir acerca do poema em si, ao mesmo tempo em que são trazidas à baila as reflexões do filósofo italiano. Para tal, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Literatura. Filosofia. Divina Comédia. Dante Aleghieri. Giorgio Agamben.

Abstract: The Divine Comedy, by Dante Alighieri, written in the Middle Age, allows many interpretations and expresses the spirit of its author values, who wrote about issues of his time, linked to politics, religion, ethics and morality. The poet used the literary technique and figures of speech, as well as allegory and symbolism, so his poem corresponds to the aesthetic and prophetic sense. It is a work that inspired reseachers, such as the Italian philosopher Giorgio Agamben, who produced several texts used by reseachers from the literature and philosophy field. Therefore, this article aims to reflect about the poem and at the same time brought to the reflections of the Italian philosopher. So, it was used as methodology the literature reseach.

Keywords: Literature. Philosophy. Divine Comedy. Giorgio Agamben.

Sobre a Literatura, Jean Paul Sartre (1948, p. 28) afirma que, enquanto expressão, constitui “um perpétuo ensinamento”, não em sentido didático, mas porque a abordagem de fatos ou eventos humanos produz conhecimento. Ao elaborar um texto, o escritor lida com a arte, com as questões vividas pelo homem, que resultam em saberes, os quais são perpetuados no tempo e que são interpretados e revisitados, não havendo, portando, limites para quem escreve. Um exemplo desse fazer é Dante Alighieri, o autor da Divina Comédia.

Para criar sua mais importante obra, associou a cultura medieval católica ao mundo clássico, para a invenção do inferno, purgatório e paraíso. Com elementos cristãos e pagãos, conforme declara Curtius (1957, p. 368), “[...] a *Comédia* expressa a concepção da vida de todos e dá forma à mesma ideia em que até então se tinham baseado todas as formas literárias”. Nessa perspectiva, o autor procurou unir a história da Igreja do seu tempo à política de Florença e à trajetória do ser humano.

Já nos primeiros versos, o personagem-Dante se diz “perdido numa selva escura” e, em companhia do seu mestre Virgílio, empreende uma viagem em busca da salvação. Sobre isso, valem as palavras do crítico literário Thomas Stearn Eliot (1989, p. 77): “Quando conhecemos o poema inteiro, reconhecemos quão engenhosa e convincentemente Dante operou para se enquadrar nos homens reais, em seus contemporâneos, amigos, inimigos, personagens históricas recentes, figuras lendárias e bíblicas e figuras da ficção antiga”.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

O autor revela sua ideologia e a Comédia constitui uma doutrina da humanidade, um código moral, cuja obediência aos seus preceitos levaria o homem à conquista do Paraíso. Do ponto de vista textual, Dante estruturou os cantos com versos hendecassílabos, encadeados pela terceira rima, modo pelo qual se percebe uma progressão das sequências narrativas (MOURA, 2005).

A meio caminhar de nossa vida
fui me encontrar em uma selva escura:
estava a reta minha via perdida.
Ah! Que a tarefa de narrar é dura
essa selva selvagem, rude e forte
que volve o medo à mente que a figura.
De tão amarga, pouco mais lhe é a morte. (*INF I*, 1-7)

Observa-se que a linha central de cada terceto controla as duas linhas marginais do terceto seguinte, dando uma impressão de movimento ao poema. Para Otto Maria Carpeaux (1959), a Divina Comédia é uma grande “edificação” colossal, cuja unidade é garantida pelas convicções religiosas, filosóficas e políticas do poeta e também pela *terza rima*.

As discussões em torno da Divina Comédia são muitas. Atualmente, o filósofo italiano Giorgio Agamben se vale dos escritos de Dante Alighieri para argumentar ou fundamentar seus estudos. No texto O fim do poema, o crítico afirma que som e sentido mantêm a sequência fônica que, por sua vez, cria o *enjambement*, o encadeamento que elimina e neutraliza a pausa métrica, alongando o verso. Afirma Agamben (2010, p. 146) que é “[...] como se o poema, enquanto estrutura formal, não pudesse, não devesse findar, como se a possibilidade do fim lhe fosse radicalmente subtraída, já que implicaria esse impossível poético que é a coincidência exata de som e sentido”.

O *enjambement* seria verso e sintaxe e que, apesar de antagônicos, são essenciais ao poema. Para Agamben (2010), é importante entender a oposição entre a métrica e a semântica, como possibilidade de encadeamento poético, porque constitui o traço distintivo entre poesia e prosa. Significa dizer que o *enjambement* é som, sentido e continuidade, ou nas palavras de Agamben (2010, p. 117), “[...] no ponto em que o som está prestes a arruinar-se no abismo do sentido, o poema procura uma saída suspendendo, por assim dizer, o próprio fim, numa declaração de estado de emergência poético”.

Então, *enjambement* é continuidade, porque suspende o fim do poema. Se não houvesse o encadeamento, o verso finalizaria no momento em que o som cai no abismo do silêncio. Som e sentido constituem uma estrutura que, por sua vez, contribui para a forma do poema. São, no dizer de Agamben (2010), duas intensidades de uma única substância linguística, que opõem a poesia à prosa. Essa junção entre som e sentido é essencial ao fluxo semiótico e semântico.

Sobre essa oposição entre som e sentido, parece que os poetas medievais, a exemplo de Dante, já tinham consciência. No caso da *Comédia*, o poema revela o objetivo de seu autor: que a língua conseguisse, ao final, comunicar por si mesma, sem permanecer não dito o que ela diz (AGAMBEN, 2010).

Outra questão levantada por Agamben faz menção ao gênero adotado por Dante: comédia e não tragédia, o que constitui um problema para a crítica literária. A própria declaração do autor, contida na Carta *a Cangrande della Scala*, explica as razões de optar pelo gênero comédia, escolha efetuada pelo poeta por tratar-se de uma história com desfecho feliz. Otto Maria Carpeaux (1959, p. 340), a respeito disso, lembra que “[...] o título é algo estranho, corresponde a uma estética desaparecida: a *comédia*, segundo Dante, seria um poema que começa por coisas

penosas para terminar em felicidade, assim como a história sacra da Humanidade, que começa com o pecado original e termina com a redenção”.

O adjetivo *Divina*, que antecede o nome da *Comédia*, foi atribuído por Boccaccio, um poeta italiano do século XIV, para ressaltar a importância da obra. Para Giorgio Agamben (2010), o título *Comédia* representa uma opção de Dante fundamentada nos escritos anteriores. Basta que reportar-se à obra *Rimas*, cujo argumento é basicamente trágico. Em outro texto, intitulado *De vulgari eloquentia*, Dante afirma que o trágico é o maior dos estilos, por isso a escolha do título *Comédia* implica uma ruptura, uma reviravolta no seu próprio itinerário poético, uma “mudança categórica”, consciente e vital, segundo Agamben (2010). Há em Dante, com esta escolha semântica, uma intenção maior que a percebida pela crítica moderna.

Na referida carta, o poeta se justifica quando define a *Eneida* como “alta tragédia”, o que é significativo e emblemático em relação a seu próprio “poema sacro”. A definição para a oposição entre trágico e cômico foi considerada sem levar em conta o contexto do autor-Dante, mas o sujeito da obra. O fim cômico ou trágico só pode ser definido em relação ao seu sujeito; referindo-se à salvação ou à perdição do homem.

Muito distante de ser uma escolha pouco significativa, o título carrega uma tomada de posição em relação a uma questão essencial: a culpa ou a inocência do homem diante da justiça divina. O início terrível e o fim cheio de graça querem significar que o homem, inicialmente culpado, chega ao fim inocente de suas faltas.

Nessa perspectiva, a temática de Dante já havia sido apresentada na *Poética* de Aristóteles, cuja experiência trágica é designada pelo termo *hamartia*. É sobre este fundo de concepção de culpa trágica e culpa cômica que o título da *Comédia* adquire todo seu peso e se revela coerente.

Para Aristóteles, o gênero comédia “[...] é imitação de maus costumes, não, contudo, de toda sorte de vícios, mas só daquela parte do ignominioso, que é o ridículo. Este reside num defeito e numa tara que não apresentam caráter doloroso ou corruptor”. (s/d, p. 246). Por sua vez, a tragédia, ainda na definição de Aristóteles,

[...] é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas, segundo as partes; ação apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores, e que, suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito a purgação dessas emoções. (ARISTÓTELES, s/d, p. 248).

Isto posto, a comédia se opõe ao gênero clássico tragédia, em que o desenlace retrata a desgraça. É característica da tragédia a linguagem ritmada e harmônica, com aniquilamento ou insanidade de personagens, sacrificados por seu orgulho e rebeldia contra as forças do destino.

Ainda, em continuidade à reflexão acerca da culpa e da salvação, o ser humano é levado a pensar como Dante, pois, depois da queda do homem, a linguagem não pode ser mais trágica, ao passo que antes da queda não podia ser cômica. A partir deste ponto, o problema crítico do título muda, ou seja, o objetivo da *Comédia*, segundo afirma o seu autor, é “[...] afastar os viventes, durante a sua existência, do estado de miséria espiritual, a fim de conduzi-los à salvação”. (FALLANI; ZENNARO, 1993, p. 22).

Há muitas discussões entre os estudiosos modernos em torno do fato de que um conflito trágico não é muito possível no âmbito do universo cristão, pois o pecado de Adão não foi pessoal, mas da própria natureza humana. Assim, o pecado original é um exemplo clássico da *hamartia* trágica, cuja salvação representada por Cristo é pessoal e não natural. Por isso, as penas da queda continuam a agir e o pecado original se perpetua na natureza humana. Desse modo,

“[...] Dante tem, por isso, operado, na carta a Cangrande, a conjugação das categorias trágico/cômico com o tema da inocência e da culpa da criatura humana, em uma perspectiva na qual a tragédia aparece como a culpabilidade do justo, a comédia como a justificação do culpado”. (AGAMBEN, 2010, p. 12).

No percurso da Comédia, o personagem-Dante se purifica de sua culpa pessoal, por meio da vergonha. Já na tragédia grega, Édipo, ainda que inocente, não pode nem confessar sua culpa nem aceitar a vergonha e arranca os próprios olhos. Essa é uma diferença importante entre o mundo pagão e o mundo cristão. Segundo afirma Agamben,

[...] enquanto Comédia, o poema é, em outras palavras, um itinerário da culpa à inocência e não da inocência à culpa, e isso não somente porque a descrição do Inferno precede materialmente no livro aquela do Paraíso, mas porque cômico e não trágico é o destino do indivíduo de nome Dante e, em geral, do homem viajor que ele representa. (2010, p. 12).

É também sobre este fundo que se deve situar a titulação cômica do poema de Dante, pois no centro de sua consciência estão a inocência natural e a responsabilidade pessoal. A viagem do poeta é representada pela união de pessoa e natureza. O personagem, ao ter seu nome marcado na entrada do Céu, no momento em que ele confessa e expia os pecados, confirma a opção pela comédia. Para Agamben (2010, p. 20)

[...] a escolha cômica de Dante significa, sobretudo, a renúncia à pretensão trágica, à inocência e à aceitação da ruptura cômica entre natureza e pessoa, ele deve, juntamente, abandonar a tentativa dos poetas “d’ amore” em reacender a justiça original no *joi* perfeito de um inocente amor edênico.

Talvez, por isso, o autor tenha dado voz ao personagem em sua caminhada na busca da perfeição. Segundo Contini (1999, p. 35), “[...] no ‘eu’ de Dante, convergem o homem em geral, sujeito do viver e do agir, e o indivíduo histórico, titular de uma experiência determinada *hic et nunc*, em um certo espaço e um certo tempo”.

Especialmente, no Inferno, ele assume a experiência humana, narrando sua perdição, vendo toda espécie de sofrimento das almas danadas, e passa a compreender os fatos por meio das imagens que encontra, dos acontecimentos que suscitam sentimentos de piedade, temor, dúvidas que inquietam e instigam seu espírito. No dizer de Agamben (2010, p. 21), “[...] a decisão de Dante de chamar ‘Comédia’ o seu poema representa, portanto, um momento importante na história semântica de duas categorias através da qual a oposição à nossa cultura levou à consciência um dos seus ‘pensamentos secretos’”.

É esta concepção cômica da criatura humana dividida em natureza inocente e pessoa culpada, que Dante-autor legou como herança à cultura italiana. Dante-personagem faz a sua caminhada rumo à salvação, ao final feliz, absorvendo o pensamento teológico-cristão, de que a felicidade está no bem supremo, que é Deus.

Esse ensinamento, segundo Agamben (2007, p. 213), constitui outra discussão, por se tratar de uma forma de poder ideológico, ou “[...] tentativa de excluir a própria possibilidade de uma teologia política cristã, para fundar na glória a única dimensão política legítima da cristandade”.

No texto *O Reino e a Glória* (2007), Agamben argumenta sobre a relação entre o poder e glória e elabora um paralelo entre as aclamações, constituídas de gestos coletivos de louvor, bem como o que ele denomina de “opinião pública”. Para ele, o poder é fundado na glória, ou

seja, na aclamação, na doxologia. O poder é por ele denominado *oikonomia*, que se imobiliza na glória e necessita receber aclamações.

A palavra *oikonomia* vem do grego, significando, *a priori*, administração da casa. Agamben (2007) expõe a conexão entre o poder e a glória, porque para a manutenção do poder são necessárias “aclamações”. Por isso, a *oikonomia* foi assumida no Ocidente com um significado que faz menção ao poder político, ou seja, do governo dos homens. Segundo o filósofo italiano,

A teologia política, que fundamenta no único Deus a transcendência do poder soberano, e a teologia econômica, que substitui aquela pela ideia de uma *oikonomia*, concebida como uma ordem imanente – doméstica e não política em sentido restrito – tanto da vida divina como da vida humana. Do primeiro paradigma derivam a filosofia política e a teoria moderna da soberania; do segundo, a biopolítica moderna até o atual triunfo da economia e do governo sobre qualquer outro aspecto da vida humana. (AGAMBEN, 2007, p. 13).

O conceito de *oikonomia* aparece com os primeiros teólogos do cristianismo, devido às dificuldades suscitadas numa civilização que estava em mudanças, cuja concepção criacionista e histórica da teologia judaica contestava a lógica da filosofia, demonstra Agamben (2007). Afirma ainda o filósofo italiano que:

[...] a teologia cristã havia herdado através da articulação “econômica” do Pai e do Filho. Na *oikonomia* cristã, o deus criador tem diante de si uma natureza corrupta e estranha, que o Deus salvador, a quem foi dado o governo do mundo, deve redimir e salvar, para um reino que, no entanto, não é “deste mundo” (AGAMBEN, p. 157).

Em virtude do pecado original, o ser humano estaria condenado ao inferno, estaria longe de Deus, mas a suposta vinda do juízo final renovaria as promessas de salvação. Nessa concepção, o inferno é “[...] o lugar em que o governo do mundo sobrevive para sempre, ainda que de forma puramente penitenciária”. (AGAMBEN, 2007, p. 182). Essa ideia também se difundia na Idade Média e foi assumida por Dante, na medida em que o afastamento de Deus acarreta o mal para o homem. O mal consistia na fraqueza de não saber resistir à atração que exercem sobre o homem os bens terrenos.

Supostamente afastado do bem espiritual, o personagem se viu na selva escura e pensa em desistir por conta do medo, mas é surpreendido pelo espírito de Virgílio, considerado símbolo da sabedoria moral, “[...] mestre do estilo sublime, [...] a suprema corporificação da razão – uma razão poética, que se apoderava da realidade e transformava em visão”. (AUERBACH, 1997, p. 78). É desse modo que o personagem-Dante faz seu pedido ao guia:

[...] Poeta, eu te imploro,
por esse Deus que tu não conhecestes,
pra fugir deste, ou mal pior que ignoro,
que me conduzas lá aonde tu disseste.
A porta de São Pedro então verei
e aqueles que tão mestos descreveste’. (INF I, 130-135)

Se o homem sem Deus é um ser perdido, o modo como Dante-personagem se dirige ao guia explica seu desejo: o de buscar a purificação de sua alma. Foi nesse sentido que ele se encaminha para o Inferno, cuja entrada traz uma inscrição que assusta o peregrino:

Vai-se por mim à cidade dolente,
vai-se por mim à sempiterna dor,
vai-se por mim entre a perdida gente. (*INF* III, 1-3)

A Divina Comédia parece residir nessa firmeza do caráter de Dante ao lidar com algumas das questões mais fundamentais da condição humana: administrar os aspectos da fraqueza e da perdição, empreendendo sua viagem ao Inferno, com o intuito de chegar ao Paraíso. Sobre isto, vale a afirmação de Petrocchi (1982, p. 75), quando diz que “[...] a viagem ao mundo do além-túmulo é de muita serventia ao próprio Dante, oferecendo-lhe os meios necessários para distanciar-se do pecado e para propor à humanidade para a qual a *Comédia* é endereçada os meios de evitá-lo”.

Outra discussão de Agamben diz respeito à relação entre criação e salvação, um paralelo entre o profetismo e hermenêutica, além de caracterizar dois tipos de obras: a da criação, relacionada aos anjos, e a da salvação, designada aos profetas.

Segundo Agamben (2009), a salvação é mais "nobre" do que a criação. Desse modo, o profeta "estaria acima" dos anjos. Criação e ato, de um lado, e redenção em outro, são aspectos que não se separam. A salvação precede a criação, uma vez que, para criar, é preciso a capacidade de redimir, ou seja, ambas dialogam constantemente. De acordo com o que assevera Agamben (2009), o anjo cria e o profeta “cuida” do que já foi criado, e assim assegura a sua redenção.

Nesse contexto, tem-se a Divina Comédia que, pelo engenho e criatividade de Dante, redimiui a literatura italiana; um profeta segundo a concepção de Agamben. Por meio do seu poema, Dante aspirava conquistar a glória para si, fato que é evidenciado na conversa com o trisavô, no Canto XXV do *Paraíso*:

Se acontecer que este sacro poema
no qual têm posto a mão o Céu e a Terra,
trazendo-me anos de exaustão extrema,
vença ainda a versão que me desterra
do – em que dormi cordeiro – aprisco belo,
hostil aos lobos, que lhe fazem guerra;
Com outra voz enfim, com outro velo,
co`o laurel de Poeta irei à fonte
do meu batismo, por cingido tê-lo; (*PAR* XXV, 1-9)

A partir dos versos, é possível inferir o desejo de um retorno à sua cidade coroado de glória e reconhecimento. Com o poema em questão, Dante, de fato, recebeu a coroa de louro e se alinhou à vanguarda da poesia italiana de sua época, “[...] foi quem empreendeu, por conta própria, a tarefa de fundir o mundo todo com a experiência dos seus verdes anos e ordená-lo de acordo com os cânones dessa experiência”. (AUERBACH, 1997, p. 92).

Para Agamben (2009), a criação e a salvação são conceitos ligados ao poder divino, que coincidem na figura do profeta. A filosofia e a crítica herdaram a obra profética da salvação; já a poesia, a técnica e a arte estão ligadas à obra da criação, cuja importância depende da escrita, do estilo – que o gênio e a salvação lhe conferem. É o gênio e talento, distintos e opostos na sua origem, unidos na obra do poeta, como o fez Dante.

Ainda de acordo com Agamben, a criação do poeta torna-se profecia crítica, torna-se filosofia. Diferente da criação, a redenção é eterna, porque enquanto sobrevive à criação, sua exigência não se esgota, ou seja, “[...] uma obra crítica ou filosófica, que não está em algum modo em relação essencial com a criação, está condenada a ficar no vazio, [...] está destinada ao esquecimento”, afirma Giorgio Agamben (2009, p. 14).

Com base nesse pensamento, poder-se-ia dizer que Dante revelou o seu crescimento espiritual e poético, conquistou, através de sua epopeia, uma condição apropriada para encontrar o caminho rumo à salvação, unindo a poesia à filosofia, sendo objeto de estudo pelas áreas de conhecimento, como a Teologia, a Filosofia e a crítica literária.

O roteiro deixado por Dante na Divina Comédia permite interpretações diversas, conduzindo o leitor para além de suas páginas. Dante é um autor contemporâneo, segundo o conceito de Agamben (2009, p. 62), porque mateve “[...] fixo o olhar no seu tempo [...], para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Ao elaborar a Divina Comédia, o poeta lidou com a palavra e foi capaz de expressar a totalidade dos valores do espírito e incorporá-los aos diferentes níveis da consciência. Ao escrever sobre as questões do seu tempo, percebeu o escuro, porque lançou o seu poema como uma luz dirigida para nós, ainda que numa época distante.

Dante trabalhou com afinco e o seu poema trouxe-lhe *anos de exaustão extrema* (PAR XXV, 3). O poeta utilizou-se da técnica literária, desde o símile, a alegoria, a simbologia, as figuras de linguagem. Por isso, a Divina Comédia pode ser vista de ângulos diferentes: de um lado, o doutrinário, pelos valores éticos, morais e religiosos, e de outro, o artístico, porque corresponde ao sentido estético. Uma obra que até hoje inspira estudiosos, leitores e críticos, ou como diz Sartre, “um eterno ensinamento”.

Referências

AGAMBEN, G. **II regno e la gloria**. Milano: Neri Pozza Editore, 2007.

AGAMBEN, G. **Creazione e Salvezza**. In: Nudita. Roma: Nottetempo, 2009.

AGAMBEN, G. **Categorie italiane**: studi di poetica e di literatura. Roma: Laterza, 2010.

ALIGHIERI, Dante. **Divina Commedia**. Roma: Newton e Compton Editori, 1993.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética** (Tradução de Antônio Pinto de Carvalho). Rio de Janeiro/São Paulo: Ediouro Publicações, s/d.

AUERBACH, E. **Dante, o poeta do mundo secular** (Tradução de Raul de Sá Barbosa). Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

CARPEAUX, O. M. **História da literatura ocidental**, Rio de Janeiro: O Cruzeiro 1959, V. I.

CONTINI, G. **Un’Idea di Dante**. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 1999.

CURTIUS, E. R. **Literatura europeia e Idade Média latina** (Tradução de Teodoro Cabral). Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.

ELIOT, T. S. **Ensaio** (Tradução de Jorge Wanderley). São Paulo: Art Editora, 1989.

FALLANI, G.; ZENNARO, S. In: ALIGHIERI, Dante. **Divina Commedia**. Roma: Newton e Compton Editori, 1993.

MOURA, V. G. Introdução à Divina Comédia. In: ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. São Paulo: Landmark, 2005.

PETROCCHI, G. **L’Inferno di Dante**. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1982.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura**. São Paulo: Ática, 1948.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA

The reading competence formation

Leida Gilvane Cantalice Ribeiro¹
Josiano Régis Caria¹

Resumo: O referido trabalho vem apresentar o descritivo da experiência docente, a partir de um relato da trajetória profissional e pesquisa bibliográfica. Na fundamentação teórica, tomou-se como apoio a obra de Cortella (2011), de Cagliari (1988), de Perrenoud (2002), com vistas a demonstrar a importância da formação inicial do professor e de uma prática pedagógica consciente, pautada na humildade e competência. A busca pela mudança de postura no decorrer da docência está alicerçada nas ideias de Boas (1980), de Ferreira (2012), Guimarães, Mota e Oliveira (2006), Kenski (2003), Libâneo (1990) e Leal (2005). No que diz respeito à organização do trabalho docente, referindo-se precisamente às ações pedagógicas hoje adotadas, recorreu-se a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), defensores de uma proposta voltada para as sequências didáticas. A seu turno, Oliveira (2009), Cabral (1986) e Solé (1998) respaldam as etapas de compreensão do processo de leitura. O estudo surgiu a partir de uma autorreflexão que envolveu desde as primeiras atitudes e inquietações como docente até a busca pelo conhecimento, que culminou numa mudança expressiva nas ações e pensamentos pedagógicos de hoje. Assim sendo, a elaboração do presente trabalho tem como objetivo principal efetuar uma reflexão acerca do valor da leitura no fazer pedagógico, com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Tal ideia foi iniciada a partir das atividades desenvolvidas no presente texto.

Palavras-chave: Experiência Pedagógica. Competência Técnica. Rotina Pedagógica.

Abstract: This work presents the description of teaching experience, from a professional life report and literature. The theoretical foundation was based in the works of Cortella (2011), Cagliari (1988) and Perrenoud (2002), in order to demonstrate the importance of initial teacher formation and a conscious pedagogical practice, based on humility and competence. The search for the change of attitude in the course of teaching is based on the ideas of Boas (1980), Ferreira (2012), Guimarães, Paiva and Mota (2003), Kenski (2003), Libâneo (1990) and Leal (2005). At about the teaching work organization, referring precisely to the pedagogical actions taken today, we used the works of Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), which defend a focused proposal for didactic sequences. In their turn, Oliveira (2009), Cabral (1986) and Solé (1998) support the steps of understanding of the reading process. The study arose from a self-reflection that involved since the first attitudes and concerns as a teacher to the search for knowledge, which culminated in a significant change in the actions and teaching thoughts today. Therefore, the preparation of this work has as main objective to make a reflection on the reading in pedagogical value, with the students of elementary and high school. This idea initiated from the activities developed in this text.

Keywords: Pedagogical Experience. Technical Competence. Pedagogical Routine.

Introdução

A ideia central deste trabalho é apresentar o descritivo da experiência docente de estágio. Os itens abordados descreverão a trajetória como professora desde a formação básica até os dias atuais. Assim, para melhor explanação e entendimento, o item “Fundamentação Teórica: vivência da docência” estrutura-se em três subitens, que são: “O início da jornada e as metodologias”, em que se aborda o local e as condições da primeira experiência como professora, os anseios e o nível de maturidade na época. O tópico “A mudança de postura” relata o processo que deu início à busca pela eficácia no fazer pedagógico. Para explicitar a atual maneira de agir, optou-se pelo item e as expectativas nas mudanças que ainda hão de vir e que contribuirão para uma atuação profissional consciente e significativa.

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Fundamentação teórica: vivência da docência

O início da jornada pedagógica como professora deu-se a partir do ano de 1993, no município de Borba. Após concluir o magistério, no ano anterior, ocorreu a contemplação numa turma de alfabetização, no turno matutino, em uma humilde e precária escola, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da referida cidade.

As práticas metodológicas, até então, eram permeadas por dúvidas e incertezas resultantes de uma formação superficial, advinda do curso de Magistério. Esta, evidentemente, não deu elementos satisfatórios e respostas para todos os problemas que futuramente iriam surgir no contexto escolar. Sobre esse assunto, Perrenoud (2002) afirma que apenas a formação inicial não dá ao professor subsídios suficientes para superar todos os desafios que ele há de encontrar em sala de aula, no pleno exercício de sua profissão.

Por meio da interação com colegas experientes na área, buscava nortear a prática através de noções de sala de aula mais usadas no momento. Quanto à busca e troca de conhecimento no campo educacional, Cortella (2011) afirma que se faz necessário ter humildade de pensamento, de relacionamento e no exercício do poder. A finalidade do poder é servir e não dele servir-se. Assim, deixa-se claro que a busca intensa pelo novo significa também relacionar-se com outras pessoas que possuem algo a mais para multiplicar e enriquecer o próprio conhecimento e do outro, sempre em prol do bem coletivo.

Assim, deu-se continuidade à docência, participando de cursos, na ocasião chamados reciclagem, sempre em busca de metodologias que realmente mostrassem o verdadeiro ofício da profissão. Aos 28 anos, e com oito anos de profissão, surgiu a oportunidade de partir para a capital, Manaus, em busca de novas oportunidades. Após quatro anos, houve o concurso para professores, havendo a contemplação com uma vaga na Secretaria Municipal de Educação, local de exercício da profissão já há dez anos, com vínculo estatutário, sendo atualmente detentora de duas matrículas.

Durante o desenrolar da profissão, o atrativo sempre foi pelo processo que envolve o ato do ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e suas especificidades. Como professora principiante e alfabetizadora, repetia o que era repassado e desenvolvia as práticas tal qual era para ser feito, segundo a visão dos colegas mais experientes. Não havia um apoio intelectual técnico que fundamentasse as ações até então. Nesse sentido, vale ressaltar a visão de Cagliari (1998), quando este afirma que a competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita, da matemática e também de ciências. Tal competência deve estar aliada não somente à pedagogia, mas à psicologia, que tem a capacidade de tornar o profissional conhecedor do que realmente faz.

Saber fazer é estar em plena consciência do seu papel e dominar aquilo que se pretende ensinar ao aluno. Este foi um incômodo na prática, durante muitos anos, por ter certeza que várias atividades estavam ultrapassadas e repetitivas. Cita-se como exemplo o uso de um cabide para ensinar a palavra chave em estudo, com referência, no momento, à família do C, B e D, consoantes da palavra “cabide”. A particularidade no jeito de ensinar não existia pelo fato de não conhecer o objeto de ensino (leitura e escrita). Neste momento, “[...] é de suma importância que o aluno tenha em mãos a chave da decifração da escrita”. (CAGLIARI, 1988, p. 110).

Não somente o aluno, mas o professor precisa estar plenamente consciente de como se desenvolve o processo de alfabetização. Assim, consegue acompanhar o progresso de todos os processos, valorizando o conhecimento que cada criança traz antes mesmo de ler e escrever convencionalmente.

A mudança de postura

Em meio às frustrações da profissão, por ter certeza de que não havia o domínio dos conhecimentos técnicos da alfabetização, passou-se a buscar os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a exemplo do curso “Alfabetização: nova alternativa didática, uma proposta de Heloisa Vilas Boas”. De acordo com Boas (1980), para que o aluno domine habilidades de uso, nas modalidades falada e escrita da língua, deverá operar concretamente com ela. Isso significa observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos, além de saber empregá-la em diferentes contextos e reais situações de comunicação.

O estudo despertou ainda mais a busca pelo conhecimento, por apresentar ações pedagógicas inovadoras. A necessidade de uma organização mais precisa do tempo pedagógico em sala de aula passou a ser o principal objetivo dentro do exercício docente. No contexto atual, podem-se perceber mudanças expressivas nas práticas cotidianas escolares, à mesma proporção que surgem novas possibilidades. Um exemplo expressivo é o ensino da linguagem oral e escrita, o qual, segundo Ferreira (2012, p. 15),

Podemos perceber algumas mudanças e permanências. Da rotina que envolvia as repetições incansáveis do recitar dos textos sagrados às que priorizavam o ensino de gramática como regras a ser apenas memorizada ou a leitura e produção de textos diversos, prática de ensino da língua materna foram sendo construídas. No caso específico da alfabetização, vários conceitos e metodologias influenciaram o desenvolvimento de diferentes práticas.

Diante dessa realidade, vêm surgindo novas organizações do fazer cotidiano das escolas e das salas de aula. A rotina tende a ser mais organizada e focada no que realmente é necessário, para que a aprendizagem se torne significativa. Assim, um novo conceito voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita foi se tornando realidade. Estava ciente que a palavra, por si só e descontextualizada, não faria sentido para a criança. Por que não agregar metodologias inovadoras, de maneira que os alunos tivessem possibilidade de participar efetivamente da construção do próprio aprendizado? Para isso, ocorreu a apropriação do projeto de iniciação tecnológica Lego Educacional, que, de acordo com Guimarães, Mota e Oliveira (2006), vem desenvolver no aluno a motivação, memória, linguagem, atenção, percepção e emoção. Trabalha as relações entre as pessoas, por propor uma metodologia de trabalho em equipe, na qual os componentes seguirão regras e passarão por fases que contemplam o contextualizar, construir, analisar e continuar.

Nessa visão construtivista, os alunos passaram a viver em um novo ambiente alfabetizador, pautado realmente no que é necessário ao seu aprendizado. Com o referido projeto e a metodologia de Heloisa Vilas Boas, a postura antes adotada passará a ser substituída por atividades conscientes, mas ainda com dificuldades para adequá-las a uma rotina.

Para uma rotina estruturada, o planejamento escolar torna-se crucial, pois “[...] é um meio para se programarem novas ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1990, p. 16). A falta de planejamento pode gerar atividades circulares, as quais poderiam impossibilitar a real participação do alunado e reprimir seu crescimento intelectual.

Os modos de organização são diversos. Sobre esse assunto, Leal (2005, p. 77) adverte que, “[...] ao tratar sobre planejamento didático, cito cinco formas de organização das atividades, entre outras possíveis: atividades permanentes, projetos didáticos, atividades sequenciais,

atividades esporádicas e jogos”.

Ficou evidente que era necessário optar por uma ou outra estrutura de organização do tempo pedagógico, porém cada uma delas exige reflexão e buscas constantes por meio da pesquisa. A opção foi pelo trabalho com projetos que, de acordo com o tema gerador proposto pela escola e a cada quinzena, direcionava as ações em sala de aula.

O processo se tornara cada vez mais um ato sistematizado e alicerçado em reais objetivos, beneficiando não somente o aprendizado dos alunos, mas também a própria postura como professora.

As ideias e práticas pedagógicas: o hoje

Atualmente, pratica-se e defende-se um trabalho pedagógico a partir de sequências de atividades, que nada mais é que a articulação de diferentes momentos em torno de um mesmo assunto ou conteúdo. Segundo afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A atividade envolve metodologias e práticas que aperfeiçoam o ato da escrita, dando autonomia ao aluno de se expressar de forma coerente e coesiva. No mesmo propósito, Zabala (1998, p. 18) explica que as sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Portanto, é possibilitado pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado, com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem.

O pensar pedagógico também deve permear o campo da tecnologia da comunicação e informação (TIC), pois, as ferramentas tecnológicas estão presentes nas escolas e podem agregar práticas que venham a contribuir para o bom desempenho da aprendizagem.

Vivenciando uma prática pedagógica: estratégias de leitura e escrita

Como parte das características de um fazer pedagógico intencional e significativo, segue um relato de uma experiência em sala de aula, com alunos do 4º ano de uma escola pública localizada na zona oeste de Manaus. Participaram do estudo 24 alunos e uma professora. O objetivo da aula centra-se no desenvolvimento das habilidades leitoras de compreensão e produção textual. Para isso, fez-se uso de estratégias de leitura tais que, para Isabel Solé (1998), são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Quando usadas, tendem a favorecer a compreensão e interpretação, de forma autônoma, dos textos lidos, resultando na formação de um leitor independente, crítico e reflexivo. Assim sendo, seguindo a mesma esteira da autora já citada anteriormente, Oliveira (2009, p. 93) mostra que “[...] a leitura é uma ferramenta pedagógica e bastante significativa para a compreensão do contexto histórico, socio-cultural de diferentes sociedades e para a construção do conhecimento”.

Desse modo, a formação de leitores críticos e reflexivos é perpassada também por uma prática pedagógica consciente e planejada. Para isso, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta uma aprendizagem significativa. As estratégias responsáveis pela compreensão devem ser vivenciadas pelo aluno, ao perceber na prática o que o professor faz, ao deparar-se com situações, no decorrer da leitura de modo real.

De acordo com Cabral (1986), para a compreensão do processo de leitura, são consideradas as seguintes etapas, identificadas como decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados; a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias

principais; a interpretação é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê e a retenção é o que o leitor absorve do que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

Para Solé (1998), a leitura em sala de aula poderá ser apresentada em três etapas de atividades, envolvendo o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. O antes da leitura é caracterizado por estratégias que envolvem a antecipação do tema ou ideia central, a partir de elementos paratextuais, de informações sobre os autores, notas da edição, glossário, bibliografia, prefácios, posfácios, notícias de apresentação, ilustração, dimensões, parágrafos, negritos, sublinhados, enumerações, quadros, legendas, título, prefácios, recensões, subtítulos, resumos, citações, referências existentes num texto etc.

Ainda de acordo com o que propõe Solé (1998), acerca do ato de ler, entende-se que o momento também é direcionado para o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, expectativas em função do suporte e da formatação do gênero. No durante, a leitura se confirma, rejeita ou retifica as antecipações ou expectativas criadas na fase anterior. O momento envolve localização ou construção do tema ou da ideia principal, esclarecimentos de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou consulta do dicionário, formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, criando expectativas com relação à sucessão de acontecimentos, construção do sentido global do texto, identificação das pistas que mostram a posição do autor e sua relação com outros textos. O depois da leitura vem consolidar o conhecimento global do texto com relação à construção da síntese semântica, o uso do registro escrito para uma melhor compreensão, a troca de impressões a respeito do texto lido, a relação de informações para tirar conclusões e avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto de maneira crítica.

É nesse contexto que os discentes foram envolvidos. As ações se organizaram em três momentos específicos: o antes, o durante e o depois da leitura, em comum acordo com a proposta da autora citada.

O gênero textual trabalhado foi uma narrativa intitulada “O peixinho Piedoso e o Socó”, de Creuza Barbosa. O procedimento iniciou com a apresentação de *slides* dos personagens da história. A leitura foi motivada por indagações, as quais buscavam os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos. Esta fase foi identificada como o antes da leitura, momento em que foi feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio (SOLÉ, 1998). O momento envolveu a apresentação da autora do texto, a discriminação e características dos personagens, as previsões quanto ao local em que se passariam os fatos e o que realmente iria acontecer, na visão dos educandos. Foram expressas várias ideias que, posteriormente, foram confrontadas com o texto original.

Em continuidade às atividades, adentrou-se na segunda etapa da atividade: o durante a leitura, momento em que se fez uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, o estabelecimento de uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições efetuadas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las (SOLÉ, 1998).

Assim, a partir de uma dinâmica em equipe, foram distribuídos envelopes com o texto em tiras, fora de ordem. Os alunos teriam de reorganizá-lo, a partir da escuta do CD com a narração da história. O papel da tecnologia foi crucial, pois pode-se afirmar que estas “[...] influenciam os comportamentos dos indivíduos nos modos de pensar, agir e nas relações dos sujeitos com os recursos tecnológicos”. (KENSKI, 2003, p. 23). Vive-se um momento de inserção em um mundo repleto desses equipamentos. No entanto, muitas vezes, as pessoas não se dão conta de sua importância como suporte em diversas atividades escolares. Nesse sentido, foi visível o envolvimento dos alunos ao dirigir a atenção para o áudio e à escrita do texto ao mesmo tempo.

Após ouvirem a história por intermédio do CD, as atenções voltaram-se para os *slides*, em que constava o texto de acordo com as tiras distribuídas às equipes.

Desta vez, iriam comparar se a organização feita pela equipe era igual à que estava sendo exposta por intermédio do *datashow*, parágrafo por parágrafo. A euforia em acertar contagiou a sala, cujos alunos vibravam ao se darem conta que tinham acertado a organização. A leitura foi desenvolvida no grande grupo, chamando atenção para as diferentes expressões e detalhes dos acontecimentos que ainda estavam por vir. O final da história ficou a critério das equipes, de modo que cada uma teria de descrever qual seria a atitude a ser tomada pelo Peixinho Piedoso, com relação ao Socó.

Após a leitura no grande grupo e a finalização do texto pelos alunos, chegou o momento do pós-leitura. Fez-se uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, o sentido da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também foi realizada uma discussão da leitura, uma troca de impressões a respeito do texto lido de forma crítica, levando em consideração o modo de se expressar dos alunos (SOLÉ, 1998).

Como atividade complementar, além da finalização da história pelas crianças, ofereceu-se a oportunidade de produzir as personagens através das peças do *tangran*, confeccionadas a partir de um vídeo educativo. Para finalizar as atividades, fez-se uso da metodologia Lego Educacional (GUIMARÃES; MOTA; OLIVEIRA, 2006), a qual favoreceu a montagem de uma vara de pescar, partindo do seguinte comando: monte uma vara de pescar! Em seguida desenhe um lugar em que você gostaria de usar esse objeto. A problemática surgiu a partir do diálogo advindo do cenário do texto. Assim, após as produções, apresentaram-se os projetos em equipe e todos participaram de uma avaliação, no sentido de externarem suas opiniões com relação ao trabalho desenvolvido.

Considerações finais

No início da docência, não havia o compromisso com relação à trajetória de um verdadeiro educador e como esta poderia ser marcada. Por mera necessidade de trabalhar e ganhar um salário mensal, conviveu-se com uma nova situação, sem nem mesmo haver consciência dos atos. Ainda de forma inconsciente, sempre buscou-se dar o melhor de si para os alunos. Com humildade, estava sempre pronta a receber novos conhecimentos e trabalhar em grupo. Porém, apenas essas qualidades não constroem um profissional completo e que realmente domina a matéria que ensina.

Durante muitos anos, a prática pedagógica que envolvia seleção de conteúdos, a escolha de materiais e planejamento consciente não fez parte dessa rotina. Apenas sete anos depois passou-se a dar mais importância a isso. A partir dos ensinamentos adquiridos na faculdade, dos livros didáticos e por meio da convivência com profissionais comprometidos, adquiriu-se maior habilidade de organização. A rotina em sala de aula tomava outra forma, à medida que haveria maior apropriação das teorias de aprendizagem.

Atualmente, pode-se afirmar que ainda subsistem dúvidas, mas está presente a consciência do que realmente é uma aprendizagem significativa. O encanto pelos aspectos que envolvem ensino da leitura e escrita possibilitaram o ingresso no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. A intenção é aprofundar as competências e traçar novos caminhos, alicerçados em uma prática inovadora. Como exemplo, poder-se-ia citar a tomada de nova postura ao ensinar gramática, pois, durante muito tempo, deu-se de forma descontextualizada. Hoje, tal prática não se faz tão presente no fazer pedagógico.

Referências

- BOAS, Heloisa Villas. **Alfabetização nova alternativa didática**: outras questões, outras histórias. Brasília: Brasiliense, 1980.
- CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje**. Nº 63, Porto Alegre, PUCRS, março de 1986.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1988.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **O professor do século XXI precisa ser humilde, persistente e corajoso**. Postado por Escola em Rede. Disponível em: <<http://escolaemrede.blogspot.com.br/2011/06/>>. Acesso em: 26 jun. 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRA, Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico na língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- GUIMARÃES, Marcelo de Paiva; MOTA, Thiago; OLIVEIRA, Osvaldo de. **Lego Cooperativo**: construindo modelos LEGO de forma colaborativa em um ambiente virtual imersivo, interativo sob o paradigma educacional construtivista. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/hifen/article/view/3778>>. Acesso em: 4 jan. 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papiros, 2003.
- LEAL, Telma. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e reflexões. Belo horizonte: Autêntica, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Projetos, relatórios e textos na educação básica**: como fazer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar para a rede pública de ensino

Reading and writing in basic education: a look in the public education

Francielle Dias de Souza¹

Alan Silus da Cruz Silva¹

Resumo: Um dos grandes obstáculos encontrados pelos professores de língua portuguesa, atualmente, refere-se à aprendizagem, visto que a maioria dos estudantes apresenta grandes dificuldades interpretativas, as quais surgiram gradativamente ao longo dos anos da vida estudantil. A maioria dos alunos nunca leu uma obra literária, não tem base argumentativa e não consegue transcrever suas respostas e concepções para o papel. Tendo em vista todo esse cenário preocupante, esse trabalho tem como objetivo ilustrar como pequenas atitudes podem transformar aulas monótonas e pouco produtivas em aulas dinâmicas e promissoras, potencializando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Textos. Literatura. Leitura. Interpretação. Escrita.

Abstract: One of the problems that Portuguese teachers have refers to learning, since the vast majority of students has major interpretive difficulties which gradually emerged over the years of student life. Most students have never read a literary book; they do not have an argumentative basis and can not transcribe their answers and ideas to paper. In view of this entire worrying scenario, this paper aims to illustrate how small actions can transform dull and unproductive classes in dynamic and promising classes, enhancing thus the process of teaching and learning.

Keywords: Texts. Literature. Reading. Interpretation. Writing.

Introdução

A área de concentração deste *paper* refere-se à leitura de textos literários, informativos, instrucionais dentre outros, com as suas respectivas interpretações, utilizando, para tanto, diversos materiais gráficos e as relações existentes entre a linguagem verbal e a não verbal, observando-se as possibilidades de estruturação dentro de um determinado texto.

Atualmente, é muito raro depararmos com jovens que tenham o hábito da leitura, cuja falta afeta imensamente a capacidade interpretativa. Estes limitam-se a uma análise breve e superficial de tudo o que leem, prejudicando demasiadamente o seu desempenho, não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também nas demais, ou seja, todas as disciplinas se alicerçam e dependem das relações estabelecidas pela língua.

Aprender a ler não é só uma das maiores experiências da vida escolar. É uma vivência única para todo ser humano. Ao dominar a leitura, abre-se a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social, alargar a visão de mundo do outro e de si mesmo.

No entanto, ler é um problema para muitas pessoas, cabendo à escola, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, estimular a leitura, com vistas a uma melhoria das estratégias, principalmente de compreensão (um dos principais problemas de aprendizagem, segundo os exames de avaliação nacionais e internacionais), oferecendo variados textos. Do mesmo modo, o papel de criação do hábito da leitura é extensivo à família e ao próprio aluno, no sentido de que este deve sentir a necessidade de ler e buscar na leitura maior conhecimento.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Olhares teóricos: o que dizem os pesquisadores?

O ato de ler não se dá, linearmente, como um processo contínuo. Ele é, sim, uma operação mental complexa, marcada por tensões, pois envolve ativamente a pessoa. Quem lê está em contato com quem escreveu o texto, com as ideias de uma ou de várias pessoas. E recorre às próprias ideias para conferir o que conhece sobre um assunto para criticar ou concordar com o autor.

A leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações que já se tem. Por isso, se usadas com clareza, a previsão e a inferência podem auxiliar os alunos a acionarem os seus conhecimentos prévios, como ideias, hipóteses, visão de mundo e de linguagem sobre o assunto, explorando, para tanto, todos os recursos utilizados na construção daquele determinado texto, como imagens, conceitos, ou seja, potencializando a leitura do que poderia encontrar-se nas entrelinhas.

Uma atividade de leitura deve ser bem planejada. O professor precisa pesquisar textos e preocupar-se em ter um objetivo bem definido e escolher textos à altura do repertório dos seus alunos, para que o diálogo com a leitura seja produtivo. A leitura necessita de mediação da parte do professor, permitindo um diálogo possível entre leitor e texto, como, por exemplo, ativar o conhecimento prévio dos alunos, instigando-os à formulação de perguntas sobre o texto, para aumentar as possibilidades de compreensão; ao levantamento de hipóteses e previsões sobre o texto; ao estabelecimento de previsões, com base no gênero, no título, nas ilustrações.

Com vistas ao alcance dos objetivos, muito válido é articular diferentes situações de leitura – silenciosa, coletiva, oral, individual e compartilhada – buscando-se, para isso, os textos mais adequados. Aliado a essa prática, importante é também o estímulo da turma à troca de ideias e à discussão do que foi lido. Outra prática produtora, no campo da leitura e da escrita, seria a proposição de trabalhos em que os alunos precisem ler para seguir instruções, revisar a própria escrita, praticar a leitura em voz alta e memorizar (SOLE, 1998).

Um grande problema educacional, atualmente, refere-se às dificuldades que os jovens encontram na escrita e interpretação de textos, a exemplo dos alunos das séries finais (8º Ano) do Ensino Fundamental, da Escola Estadual João Ponde de Arruda, observados para a elaboração desse trabalho. Tais alunos demonstram dificuldades na área interpretativa e discursiva, apresentando muitos erros ortográficos e até mesmo grande dificuldade na estruturação de frases. Tal fato preocupa e gera grande polêmica, pois, no dizer dos professores, eles precisam ministrar todo o conteúdo do Referencial Curricular.

A leitura é o caminho para ampliação da percepção do mundo, visto que, quanto mais se lê, mais integrado com o nosso meio se pode estar. Em um único texto, podemos encontrar os dois tipos de linguagens, tanto a verbal quanto a não verbal, fato que enriquece ainda mais a base interpretativa.

Porém, a maioria das vezes, mesmo com tanta riqueza informativa, os alunos não conseguem extrair as principais informações oferecidas pelo texto. É uma necessidade cada vez maior do mundo globalizado que os indivíduos aprendam desde cedo a compreender amplamente o seu meio e, para tanto, é necessário que desfrutem de mecanismos que desenvolvam a competência leitora.

Quando a escola oferece suporte para seus alunos, professores e pais, como acervo de livros, bibliotecas, baús de leitura entre outros benefícios como auxílio e incentivo para a leitura, o aluno consegue desenvolver melhor suas habilidades literárias e ampliar sua visão de mundo.

A leitura não se dá apenas com os livros, e sim com a observação e interação do indivíduo no seu meio social. De acordo com Lajolo (1994, p. 7),

[...] ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em bancos da escola, outras leituras geralmente se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca como sabe quem lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos independe da aprendizagem formal e perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Conforme mostra a citação, a leitura não é unicamente feita na escola, visto que ela se dá de duas maneiras: uma é por meio dos livros e a outra ocorre com a prática do dia a dia. Desde seu nascimento, o indivíduo aprende a fazer leitura do meio em que está inserido. Acerca do ato de ler desde os primeiros anos de vida, Justo (2010, p. 38) assevera que “[...] a bebeteca é um espaço especialmente planejado para crianças de 0 a 3 anos em uma biblioteca pública. Lá crianças e pais têm acesso a livros e participam de atividades como a Hora do Conto, que aproxima os bebês do prazer da leitura desde muito cedo”. Acredita-se, assim, que, ouvindo e vendo alguém ler, cria-se o hábito e o gosto pela leitura.

Pode-se constatar, dessa maneira, como a leitura é de suma importância desde o nascimento, perfazendo, assim, um ciclo vital, não só dos bebês, mas também dos pais que, ao incentivarem seus filhos, acabam por fazer várias leituras, fazendo dela um hábito. Souza (1992, p. 22), ao referir-se à leitura, concorda que ela é, basicamente, “[...] o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade”.

Diante dessa afirmação, compreende-se o verdadeiro significado de leitura e percebe-se que ler não é meramente decifrar os códigos linguísticos, mas também compreendê-los de modo que eles constituam um significante. O ato de ler é bem mais que a definição da palavra propriamente dita. Ele é, sim, entender, interpretar, debater, comparar, influenciar e ser influenciado, propagar e sentir o que o escritor tenta, pela via da escrita, demonstrar o que quer, o que sabe, o que imagina. Ler as entrelinhas, do mesmo modo, visa a analisar as imagens, perceber e atribuir significado, interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

No que concerne à leitura, com vistas à aquisição do gosto por ela e a construção do hábito de ler, Elisa Meireles (2010, p. 50) entende que “[...] garantir o contato com as obras e apresentar diversos gêneros às crianças pequenas é a principal função dos professores de Educação Infantil, para desenvolver os comportamentos leitores e o gosto pela literatura desde cedo.

No dizer da autora, tudo é possível, mesmo não sabendo ler. Basta à criança um simples folhear de páginas, uma simples olhada nas ilustrações para que a imaginação aflore e dê significado ao que se vê. Esse trabalho deveria, primeiramente, ser incentivado pelo professor da Educação Infantil, ao qual caberia a seleção de livros adequados à idade de cada aluno.

No que diz respeito à leitura, principalmente entre os jovens, haveria que se considerar o que expõe Paulo Freire (1989, p. 12):

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes "leiam", num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andariagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais "devorados" do que realmente lidos ou estudados.

Diante de tudo o que foi apresentado, pode-se perceber que, muitas vezes, a falta de leitura é consequência de uma metodologia ultrapassada adotada em sala de aula, visto que não são raras as vezes que a escola dispõe de uma biblioteca adequada, com vários gêneros literários, mas que não é suficientemente explorada. Tal fato pode ser imputado à carência de profissionais à disposição das escolas, na biblioteca, para desenvolver um trabalho especificamente no campo da leitura, ao desinteresse dos professores por motivos além da sua vontade, à necessidade de os professores cumprirem e esgotarem conteúdos programáticos entre tantos outros motivos.

Especificamente no que diz respeito ao professor regente da turma a que se refere o presente estágio, este, nota-se que incentiva muito a leitura, pois sempre inicia suas aulas com uma leitura compartilhada, seguida da interpretação. Às sextas-feiras, leva os alunos à biblioteca, como forma de estimular as práticas de leitura. Porém, mesmo com tal incentivo, os alunos apresentam certas dificuldades, conforme já citado anteriormente.

Olhares práticos: uma vivência do estágio

O estágio supervisionado foi realizado em uma sala de aula de Ensino Fundamental, cuja maior dificuldade dos alunos está na escrita, na leitura e na interpretação, sendo que muitos leem como os alunos das séries iniciais. A turma é numerosa, tendo aproximadamente de 35 a 40 alunos, porém a conversa paralela quase não ocorre, visto que o professor possui um bom domínio da sala. A turma é calma, todavia pouco interage com os conteúdos ministrados, demonstrando pouquíssimo interesse na aquisição do conhecimento.

A maioria dos alunos apresenta erros na escrita, além de demonstrar escassa base argumentativa para defender seus pontos de vista. Do mesmo modo, percebe-se um domínio interpretativo limitado. No entanto, apesar de todas essas dificuldades, não se empenham para buscar melhoras no seu percurso estudantil.

Para efetuar a regência nessa turma, procurou-se planejar aulas dinâmicas, com vistas a estimular um pouco mais os alunos, fato que ocorreu, pois eles interagiram com o conteúdo, participando ativamente, fazendo questionamentos e tentando responder às questões da professora. Verificou-se que os alunos possuíam escassos conhecimentos prévios, fato que, inicialmente, atrapalhou um pouco o andamento das aulas. Contudo, no transcorrer, esses obstáculos pedagógicos foram sendo superados.

Considerações finais

Com esse estágio, verificou-se que há grandes problemas a serem superados nas salas de aula, atualmente, os quais abrangem não só o desinteresse dos alunos pelas práticas de leitura como também as causas desse desinteresse. O próprio sistema educacional, com suas metas, acaba restringindo o trabalho do professor em sala de aula, tornando a educação mecânica e irreal, ou seja, os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem.

Parece que a capacidade cognitiva dos alunos e o raciocínio lógico não existem mais na realidade escolar. Se os alunos do 8º Ano não conseguem ler, escrever e interpretar adequadamente, também não conseguirão bom desempenho em nenhuma outra disciplina, uma vez que todas têm por base a língua portuguesa.

A maioria dos professores, quando se confronta com esse cenário, acaba perdendo até mesmo o interesse por ensinar, fato que prejudica ainda mais o processo. Poucos são os profissionais que ainda tentam incentivar a leitura em sala de aula, por isso, e mesmo assim, cabe aos professores de todas as áreas do conhecimento o incentivo dos alunos à leitura, a fim de

torná-los críticos e pensantes, e não meros robôs para a sociedade capitalista.

Referências

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

JUSTO, M. Leitura desde o berço. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 24, p. 38-40, jul/set. 2010.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura. In: _____. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MEIRELES, E. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola**, ano XXV, n. 234, p. 48-58, ago. 2010.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A LINGUAGEM DA INTERAÇÃO

The interaction language

Clarice Meirelles de Oliveira¹
Maria Aparecida Roxo Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho apresenta as vivências dos estágios realizados durante a formação no curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, pautadas na área de concentração: Ensino de Língua Portuguesa, com uma abordagem voltada para a metodologia do ensino a partir das teorias de linguagem, sob a concepção da interação. O objetivo maior é expor, dentro deste prisma, os dados coletados nas escolas estagiadas e compreender as posturas e concepções dos alunos e dos professores relacionadas à aquisição de aprendizagem. A coleta de dados aconteceu através de questionários, de observações da e na escola, nas salas de aula e regências. Para traçar paralelos entre o cotidiano escolar observado e a linguagem, os escritos de Libâneo (1994) e Bagno (2006) auxiliaram a pontuar aspectos relevantes às atividades realizadas durante os estágios curriculares supervisionados. Pode-se antecipar que, sob um olhar crítico, a teoria e a prática aplicadas podem alavancar reflexões sobre um fazer pedagógico mais adequado.

Palavras-chave: Linguagem. Interação. Aprendizagem.

Abstract: This research presents the internship experiences realized during the formation in Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, guided in the concentration area: Portuguese Teaching, with an approach focused on teaching methodology from the language theories, under the concept of interaction. The main objective is to show, in this prism, the collected data in the schools and understand the attitudes and conceptions of students and teachers related to the acquisition of learning. The data collection was through questionnaires and observations at school, in the classroom and with regencies. To draw parallels between the observed daily school life and language, Libâneo (1994) and Bagno's (2006) researches helped to score relevant aspects about the activities realized during the supervised internships. It can be anticipated that under a critical eye, theory and applied practice can leverage reflections about a more suitable teaching.

Keywords: Language. Interaction. Learning.

Introdução

Este trabalho teve como objeto de pesquisa as observações, entrevistas, conversas, artigos e leitura de literatura que versam sobre o ensino da Língua Portuguesa, assim como as práticas pedagógicas pertinentes a esta disciplina, vivenciadas no decorrer da formação no curso de Letras-Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. A discussão em diversos meios e fontes de pesquisas revelam a complexidade e, conseqüentemente, a continuidade de um dos maiores desafios para os educadores e, principalmente, para boa parte dos acadêmicos do curso de Letras: o ato de ensinar com competência.

Em meio a tantos questionamentos sobre o que ensinar e como abordar conteúdos como gramática, redação, leitura, compreensão de textos, foi proposto como tema para reflexão uma área de extrema importância – a linguagem – e, como sugestão de ponto de partida, a metodologia de ensino a partir das teorias de linguagem sob a concepção da interação.

Serviram de métricas para validar a área escolhida, alguns tópicos essenciais tais como: a integração do professor com os seus alunos; a participação dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa; a identificação das variações linguísticas em sala de aula e a análise da relação pro-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

fessor-aluno neste intercâmbio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas que possam subsidiar a nossa qualificação como futuros educadores.

A escolha de escolas com públicos diferenciados foi de grande valia para a coleta e análise de dados. Os estágios foram realizados em uma escola estadual de ensino médio com dois mil e quinhentos alunos e, em uma escola municipal, onde as turmas se organizam por totalidades. É uma metodologia de redes temáticas na construção de conceitos que se dá a partir de campos de saber. As totalidades iniciais de conhecimento 1, 2 e 3 correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental e 4, 5 e 6 correspondem aos anos finais. É um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que visa garantir a escolarização de jovens e adultos que se encontram em situação de rua prioritariamente e em vulnerabilidade pessoal e social, expropriados do ensino e da aprendizagem formal. Desta forma, essa escola municipal atende estudantes que se encontram sem referência, em situação de rua, abandono, em situação de ameaça, abrigados, com seus direitos violados (maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual) usuários de substâncias psicoativas, em cumprimento de medidas socioeducativas, com vínculos familiar e comunitário fragilizados.

Vinculados a esta proposta, pretendemos conhecer o perfil dos professores observados e o quão a sua postura didática poderá ser associada ao fracasso ou ao sucesso do ensino atual na disciplina de Língua Portuguesa.

A busca pela fundamentação teórica

A metodologia de ensino a partir das teorias de linguagem sob a concepção da interação vai ao encontro de uma visão pedagógica, em que professor e aluno constroem o conhecimento juntos. O processo de ensino e aprendizagem não deve ficar restrito à memorização de conteúdos, mas ambos podem aprender a aprender, considerando as bagagens adquiridas e os conhecimentos que hão de vir.

Quando se fala em educação, geralmente, nos restringimos ao espaço físico chamado escola, sem termos ideia da complexidade e da dimensão do território que estamos inseridos. As percepções sobre didática, conforme Libâneo (1994, p. 84), levam-nos para além das salas de aulas e corroboram com a teoria escolhida quando ele diz que:

Em síntese, temos nas situações didáticas fatores externos e internos, mutuamente relacionados. O professor propõe objetivos e conteúdos, tendo em conta características dos alunos e da sua prática de vida. Os alunos, por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa, meios esses que constituem o conjunto de suas capacidades cognoscitivas, tais como: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes, conhecimentos já disponíveis.

Sob esta ótica se faz necessário que o ensino da língua não esteja totalmente atrelado ao condicionamento de escolher palavras e frases para a leitura e a produção de textos, com o foco direcionado nas estruturas gramaticais.

Com o propósito de ressaltar o viés contrário às teorias mencionadas e refletirmos sobre a realidade encontrada em sala de aula, julgamos imprescindível relatar algumas práticas observadas no Estágio Curricular Supervisionado III realizado na escola de ensino médio.

Nas cinco turmas do ensino médio foram identificadas características similares de agitação e dispersão, de interesses focados em mídias tecnológicas, muitas conversas sobre assuntos peculiares à faixa etária, como relacionamentos, festas, roupas, entre outros. No entanto, paralelo ao comportamento supracitado, a rotina didática do professor foi imutável em todas

as turmas observadas: mostrava-se alheio à situação ao seu redor, como se a única relação existente em sala de aula fosse entre ele, o conteúdo e o quadro. Após findar o registro da matéria, voltava-se para a turma e realizava a leitura do material exposto no quadro, exigindo silêncio. Caso não fosse atendido, frisava que não iria adiantar pedir ajuda para passarem de ano, pois a responsabilidade sobre aprender o que estava sendo proposto era dos próprios alunos. Entre os conteúdos abordados, a partir de conceitos fechados e padronizados, estavam acepções sobre qualidades e defeitos do texto, classificação de fonemas, encontros vocálicos e dígrafos.

Nas turmas onde o assunto previsto foi concluído foram formuladas trinta questões dissertativas, em um primeiro momento, e vinte e três no segundo, sobre o que foi visto durante o trimestre. Os questionários foram registrados no quadro para serem copiados. Quando a estagiária perguntou sobre como seria feita a correção das questões, foi respondido que não iria corrigi-las, pois tinha certeza de que a maioria dos seus alunos não iria respondê-las.

No que concerne ao objetivo do ensino da língua, pode-se recorrer aos postulados de Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 47-46), os quais mostram que

[...] o objetivo do ensino tradicional na escola brasileira sempre foi transmitir aos alunos uma língua digna deste nome, uma norma padrão que é identificada com o nome de “português”. Para alcançar esse objetivo, a escola sempre se guiou pela ideia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, previamente, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas. Trata-se de um mito, aquele que diz: “É preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem”.

Em concordância com o pressuposto teórico acima, foi observado durante o Estágio Curricular Supervisionado II a importância do comprometimento do corpo educacional com a proposta do Projeto Político Pedagógico em sintonia com o seu público-alvo e as práticas desenvolvidas pelos educadores.

Na escola municipal de ensino fundamental, as atividades são norteadas por temas geradores a partir das questões levantadas pelos seus alunos. O tema apresentado no período em que a estagiária permaneceu na escola foi o seguinte: “Tentam desentortar o cara aqui. Querem entrar na mente da gente. Quem nasce torto morre torto”.

Trabalhar a estima, desconstruir o perfil estigmatizado daqueles alunos tornou-se um grande desafio para a estagiária. A busca por recursos que embasassem a fundamentação teórica do projeto de estágio foi sanada através de textos que contemplassem o tema gerador, evidenciassem variações linguísticas e o uso da intertextualidade.

Para trabalhar o tema gerador proposto foi escolhido o poema “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade e a letra da canção “Até o fim”, de Chico Buarque de Holanda, paródia do primeiro texto. O planejamento das aulas respeitou toda a questão da diversidade existente em sala de aula.

Cabe ressaltar o legado do exercício socrático: quando perambulava por Atenas questionando sobre moralidade e política, a cada resposta, fazia novas perguntas; ao aprimorarem as suas respostas iniciais faziam surgir novos olhares. O “parto das ideias” (identificado pela palavra maiêutica) nascia da reconstrução de um conceito pré-concebido, em que o próprio indivíduo repensava as noções até chegar ao que lhe soasse como verdadeiro. Um processo intrinsecamente voltado para o estímulo a discussões.

A prática pedagógica desenvolvida, tal qual a maiêutica socrática, possibilitou concluirmos que ser torto, de acordo com o poema, era nada mais nem menos do que ser um poeta. A partir das informações trabalhadas verificou-se que existiam outras formas de sermos tortos e

que tudo que fugisse a um padrão de comportamento poderia ser incluído como tal, mas não que, necessariamente, isto seria sempre algo ruim e definitivo.

A construção da metodologia de ensino, a partir das teorias de linguagem sob o olhar da interação, foi essencial para a prática em docência. A apropriação do contexto do tema gerador permitiu explorar, ludicamente, o ensino da língua portuguesa utilizando diferentes tipos de textos. A equação gerada, quase que matematicamente, foi a soma de um tema contextualizado com o material adequadamente escolhido, que resultou no ensino da língua portuguesa de forma espontânea e prazerosa.

Em contrapartida, é comum no ensino de língua portuguesa professores limitarem temas para a exposição de conteúdos e, costumeiramente, ditá-los para a produção de textos. Muitos partem do pressuposto de que se está apto a escrever quando se conhecem as regras gramaticais. Esperam um conhecimento mínimo de gramática e que o aluno tenha condições para construir frases claras e coerentes. Mas, infelizmente, a experiência ensina, principalmente em processos seletivos como os vestibulares, por exemplo, que as maiores dificuldades dos estudantes se encontram na falta de ideias. Acerca disto, pode-se observar que:

[...] Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar. (DESTÁCIO, 2004, p. 85).

De acordo com a teoria bakhtiniana, a aprendizagem da linguagem está atrelada aos seus falantes ou escritores e a seus ouvintes ou leitores e da forma que estes se comunicam.

Desde a mais tenra idade somos instigados a expressar nossos sentimentos, emoções, e principalmente, a interagirmos com o outro. Inicialmente somos estimulados por referências próximas, reproduzindo o que foi transmitido pelo nosso meio. A bagagem vai sendo construída e aumentada com o decorrer do tempo e a diversidade de vivências que nos forem proporcionadas.

O intercâmbio da aquisição do conhecimento com o exercício da leitura e escrita deve propiciar ao aluno condições para aprender a pensar, a juntar ideias a partir de outras ideias e fazer com que este processo não se restrinja à mera aquisição de informações. Para que não tenhamos dúvidas sobre a necessidade de repensarmos a atuação do professor que leciona a disciplina de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21) frisam que:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Parafraseando Marcos Bagno, linguista e professor da Universidade de Brasília (UnB), a pedagogia tradicional é um dos principais obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem

da língua portuguesa. A repressão da variedade linguística dos alunos abarca barreiras entre a língua que é falada e aquela imposta pela escola. Sobre isso, Bagno (2006, p. 26) enfatiza:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

A aceitação das variações linguísticas não implica romper com o ensino da língua culta, mas em mostrar aos seus alunos o processo de mudanças e evolução da linguagem, conforme Preti (2004, p. 16):

A própria sala de aula deve dar ao professor a possibilidade de variação de diálogo, de uso dos recursos variados da língua, do coloquial ao culto, sem com isso abdicar de sua condição educativa. Devemos ensinar aos alunos que o falante culto é exatamente aquele que dispõe da consciência da prática da variação da linguagem e de sua adequação às diversas situações de interação.

Pode-se, assim, verificar que a linguagem é um instrumento capaz de transmitir e representar todas as situações sociais, culturais, religiosas, enfim, de qualquer âmbito, que são reflexos da vida em comunidade. Partindo desta premissa, é importante prestarmos a devida atenção nas relações das sociedades que se estabelecem na contemporaneidade, pautadas pela tecnologia e em mudanças e transformações muito velozes, e nos questionarmos se nossas propostas de ensino estão inseridas neste contexto.

Dispormos da metodologia focada nas teorias de linguagens como ferramenta de ensino, é um desafio que nos convida para a abertura ao diálogo entre vários mundos. De posse desta análise podemos enfatizar que:

O texto é o elemento básico com que devemos trabalhar no processo de ensino de qualquer disciplina. É através do texto que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações, opiniões em situações comunicativas. (BARCELLOS, 2003, p. 29).

O estímulo à leitura de diferentes gêneros textuais, dos mais simples ao mais rebuscado, assim como a provocação de debates, a partir da apropriação do conhecimento, poderá servir como base inicial de assimilação desta ferramenta.

Acredita-se que ensino multidisciplinar deveria, então, investir na ideia de que toda a produção textual é fruto de outros textos. Por isso, é imprescindível a percepção deste mosaico de palavras. O uso da intertextualidade, sob o olhar da interação, não deve ser apenas empregado como ferramenta de apoio e sim como uma metodologia construtiva a fim de verificar e potencializar a capacidade de os alunos se inter-relacionarem com o mundo.

Os métodos para a coleta de dados

A metodologia aplicada para fins de elaboração deste trabalho acadêmico apropriou-se de intervenções realizadas junto às escolas estaduais e municipais. A pesquisa foi constituída da

coleta de materiais oriundos das consultas nos Projetos Políticos Pedagógicos disponibilizados durante as visitas nas escolas, das observações realizadas nas disciplinas de Estágio Curricular I, II e III, de entrevistas e questionários aplicados aos professores e conversas com os alunos.

Dada a relevância das propostas pedagógicas e dos perfis de alunos diferenciados existentes nas duas instituições, a pesquisa que inicialmente teve cunho descritivo migrara, no decorrer da sua execução, para o caráter explicativo, vislumbrando a análise das ocorrências inco-muns entre elas, assim como as posturas desempenhadas pelos seus educadores.

É inegável que a vivência proporcionada pelas disciplinas de estágios curriculares supervisionados nos revela muito além do que pretendíamos obter como validação do nosso embasamento teórico. Inerentes ao pedagógico estão todas as questões precárias de infraestrutura, de apoio educacional, financeiro e de desvalorização profissional que norteiam o ambiente escolar. Porém, elas não serão tratadas e nem vistas como obstáculos, muito pelo contrário, vamos enaltecer o que é feito, com muita satisfação, apesar de todas as dificuldades encontradas.

Cabe ainda ressaltar as distorções encontradas entre o discurso e a prática realizada em sala de aula, evidenciando a relação direta entre a integração professor-aluno e o seu interesse pela aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Em sintonia com os autores pesquisados, as observações realizadas em salas de aulas propiciaram a reflexão sobre o professor tradicional e aquele que está pronto para propor e fazer mudanças.

Discussão dos dados coletados

Para fins reflexivos sobre as razões que possam determinar as práticas pedagógicas observadas, elencamos os fatores propostos nos roteiros de observações dos estágios curriculares supervisionados I e II como variáveis de pesquisa, como também as intervenções realizadas através de entrevistas e de conversas com a comunidade educacional, em concordância com a fundamentação teórica escolhida.

A preocupação com as questões que podem inferir nas posturas pedagógicas desenvolvidas nas duas escolas pesquisadas, assim como o olhar da relação entre educador e educando sob o viés de cada grupo participante foi a justificativa para a busca de conhecimentos teóricos e práticos para entendermos um pouco melhor o estudo realizado.

Julgamos procedente explicitar, sistematicamente, os dados coletados durante as observações e entrevistas. Para ilustrar as situações vivenciadas, identificamos a Escola Municipal como Escola Um e a Escola Estadual como Escola Dois.

Observações e caracterização das instituições

Quadro 1. Caracterização das instituições

Fator abordado	Escola UM	Escola DOIS
Organização	Turnos: Manhã das 7h30min às 12h Tarde das 13h às 17h30min Seis turmas de ensino fundamental (EJA) Média de alunos por turma: 15 Faixa etária: a partir de 16 anos	Turnos: Manhã das 7h25min às 12h30min Tarde das 13h25min às 18h30min Noite das 19h às 23h. 75 turmas de ensino médio. Média de alunos por turma: 30 a 35 Faixa etária: 14 a 30 anos

Projeto Político - Pedagógico	Tem como objetivo (re)significar a relação desses sujeitos com seu processo de aprendizagem, como também contribuir na alteração de seu modo de vida, através da (re)construção de projetos de vida autônomos, no resgate e fortalecimento de vínculos familiares. A partir do olhar e da escuta mais aproximada dos sujeitos que atende e de sua atuação político-pedagógica em diversas instâncias da cidade, a EPA visa contribuir com a formulação de políticas sociais em parceria com Secretarias, Fundações, Departamentos e organizações etc., na área da infância e juventude e assegurar a qualidade do atendimento aos jovens e adultos através do princípio de complementaridade das ações.	O Projeto Político-Pedagógico tem como proposta situar o currículo escolar dentro do seu verdadeiro significado, deve ser entendido como a totalidade das experiências às quais o aluno é submetido dentro do Colégio.
Infraestrutura	Quanto aos aspectos físicos a escola tem um prédio de alvenaria, cinco salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, quadra de esportes, refeitório e áreas de lazer. Recebem material didático do governo.	Quanto aos aspectos físicos, a escola tem dois prédios, blocos A e B, com quatro andares cada um, 39 salas de aulas. No bloco B, fica a cantina, o refeitório, três laboratórios de informática, com 20 computadores em média, laboratórios de Física, Química e Biologia, um auditório, um anfiteatro e duas salas de audiovisual. Acesso para cadeirantes. A conservação e limpeza externa e interna ficam comprometidas devido ao intenso fluxo de pessoas que lá circulam. Recebem material didático do governo.

Fonte: A autora

Em análise aos dados pertinentes à caracterização das instituições, o fator que exigiu atenção foi referente aos Projetos Político-Pedagógicos diferenciados, que nos remeteram às tendências pedagógicas tradicionais e dialógicas. No que tange à dialógica, Freire (1996, p. 63) versa sobre o ensino com bom senso:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.

Pode-se ensinar que a Escola Um preconiza o ensino e a formação de educandos e educadores, respeitando a diversidade da comunidade escolar.

Quadro 2. Caracterização dos professores entrevistados

Fator abordado	Escola UM	Escola DOIS
Formação acadêmica	Licenciado no curso de Letras Inglês- Português.	Licenciado no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.
Experiência profissional	Trinta e dois anos na educação e dois meses na escola atual.	Trinta anos na educação e seis na escola atual.
Tendência pedagógica que alicerça sua prática	Tendência fundamentada nos autores Bagno, Ingedore Kock, Vanderlei Martins e Antonio Castilho.	Tendência tradicional, mas acredita que é preciso construir algo novo que não se limite à idealização.
Define objetivos para cada aula, os objetivos são centrados nos alunos	Os objetivos são definidos para cada aula sempre centrados no aluno.	Os objetivos não são definidos.
Quanto à motivação dos alunos quais os meios empregados para este fim.	São utilizados materiais do interesse dos alunos.	O currículo define o conteúdo a ser ministrado.
Divide o tempo (hora aula) entre motivação, explanação, atividades práticas e avaliação dos objetivos propostos.	O início da aula aborda o tema com o intuito motivador, registra-se o conteúdo, abre-se para o debate e logo após realiza-se exercícios em prol da avaliação dos objetivos.	O conteúdo é registrado e lido se houver tempo hábil.

Fonte: A autora

Dando continuidade à avaliação dos dados, os professores entrevistados ratificaram as posturas didáticas já mencionadas. Embora tenhamos constatado que ambos possuem o mesmo tempo de atuação na educação, suas posturas são divergentes.

Enquanto um professor prima pela construção de conhecimentos, pela aprendizagem reflexiva e considera a realidade dos seus alunos, o outro concebe seus educandos como depósitos de conteúdos, não estimula a criação. Na Escola Dois, a realidade do educador é mais relevante.

A constatação acima é muito clara quando Libâneo (1994, p. 105) ratifica que:

Não é muito comum os professores terem o hábito de levar os alunos a pensarem sobre o que estão aprendendo. Frequentemente a criança faz uma pergunta ou revela uma curiosidade e, ao invés de ajudá-la a refletir, o professor entrega a resposta pronta ou simplesmente ignora o problema. Também é comum nas escolas a ânsia de vencer o programa ou terminar todo o livro didático. Com isso os professores ficam achando que é perda de tempo conversar com os alunos, fazê-los pensar sobre os temas, dar exercícios de fixação e consolidação.

Provavelmente, a falta de dinâmica no estilo de aula dada pelo professor da Escola Dois seja um dos motivos da falta de interesse dos seus alunos retratados no quadro a seguir.

Quadro 3. Caracterização das turmas de regência

Fator Abordado	Escola UM	Escola DOIS
Números de alunos e faixa etária	De dez a quinze alunos com faixa etária entre dezessete e trinta anos.	De vinte a trinta alunos com faixa etária entre quinze e dezesseis anos.
Receptividade ao planejamento do professor e às regras de rotina.	Turma receptiva, motivada e interessada no planejamento do professor e seguem as regras acordadas com exceção de uma aluna.	Turma desmotivada, agitada e dispersa. Circulam e conversam muito em sala de aula.
Interesse, participação, cooperação, respeito entre os pares.	Turma interessada e participativa. Há muito respeito entre os pares.	Turma desinteressada, alheia ao conteúdo. Há respeito entre alguns.
Momento(s) e/ou assunto(s) no(s) qual(is) se infere mais atenção, interesse e participação dos alunos.	O professor aborda o assunto a ser trabalhado, em cada início de aula, a partir de uma vivência dele ou de alguma história que possa contextualizar a realidade dos seus alunos. É um momento de muita atenção e participação.	A atenção é exigida pelo professor no momento em que é feita a leitura do assunto registrado no quadro.

Fonte: A autora

Referente aos aspectos elencados nas turmas de regências, verificamos comportamentos opostos no que diz respeito à interação em sala de aula. As constatações acima podem ser legitimadas pelo ponto de vista a seguir:

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reação dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (PRETI, 2004, p. 185).

Podemos pressupor que os alunos da Escola Dois tenham mais dificuldades na sua aprendizagem em função da relação professor-aluno apresentada.

Entrevistas com os professores

Como já foi mencionado anteriormente, a entrevista realizada com os professores também corroborou para analisarmos as percepções sobre a temática pesquisada.

Na escola municipal, a Escola Um, o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa afirmou que o ensino da sua disciplina só fará sentido quando contribuir para que o aluno

se expresse melhor oralmente, escreva e leia com competência. Conhece e considera a realidade dos seus alunos e sempre faz o planejamento de suas aulas em sintonia com ela.

Contou-nos que deixara a antiga escola em que lecionava, mediante proteção policial, pois tinha sido ameaçado de morte pelo pai de um aluno. Quando foi transferido para a escola atual e, sabedor do perfil social que iria encontrar, agradeceu pelo presente que receberia em seu final de carreira. A frase usada por ele para definir ser professor foi: “É ter a capacidade de se desconstruir a cada dia”.

Na escola de ensino médio, a Escola Dois, o docente entrevistado considera que a sua disciplina favorece a interdisciplinaridade por estar atrelada a todas as outras. Preocupa-se com a falta da abordagem, de maneira geral, do professor como ser humano e não apenas uma peça da engrenagem educacional. Sobre o conhecimento da realidade de seus alunos, ele diz ter certeza de que ela reflete a falência da instituição família nos tempos atuais e a desestrutura da sociedade.

Conversas com os discentes

Durante as observações, a proximidade com os alunos foi estabelecida e estimulada pela curiosidade sobre o que a estagiária estaria fazendo em sala de aula. E, naturalmente, algumas informações foram trocadas. Os contatos ocorreram no pátio, corredores e nas salas de aula. Traremos alguns dados relevantes à pesquisa sob a forma de comentários.

Os alunos da Escola Um conversavam sobre política, economia, marginalidade, discutiam abertamente sobre o uso de substâncias toxicológicas e suas precárias condições de vida, com muita criticidade. Julgam a escola e os seus servidores como sendo o seu porto seguro. Alguns alunos levam seus colchões e dormem em frente ao portão. A fala retratou a importância da interação entre escola-professor-aluno: “Eu era aluna de uma escola normal, mas lá eles não olhavam pra gente, nem bom dia eles davam. Então, eu prefiro estudar aqui”.

Em contraponto à experiência acima, os alunos da Escola Dois ficaram extremamente preocupados com a presença da estagiária, pois lhes fora dito que ela estaria lá para observá-los, em tom quase ameaçador. Ainda assim, foram feitos questionamentos sobre qual seria a quantidade de matéria que ela iria ministrar, se o registro seria no quadro e se a sua permanência na escola seria para substituir o professor regente.

Do mesmo modo que elegemos uma fala representativa na Escola Um, consideramos na Escola Dois a resposta de uma aluna que foi interpelada porque estava “matando” aula: “Não estou perdendo nada. Só venho para aula porque sou obrigada. Nada do que eles ensinam vai mudar a minha vida”.

Diante do levantamento dos fatores analisados nas turmas observadas na Escola Dois, podemos destacar indícios de um sistema de ensino em descompasso com as reais necessidades e interesses dos seus alunos. Urge a reavaliação da proposta pedagógica e a reciclagem do papel educacional do seu docente.

Tendo em vista os aspectos analisados grita-nos aos olhos a necessidade de sermos empáticos em relação ao outro. Tentarmos erradicar o que não nos fala ao fazer pedagógico e avaliarmos as nossas reais condições para o exercício da licenciatura antes de tecermos conclusões será vital para equilibrarmos, minimamente, teoria e práxis.

Qualificarmo-nos como acadêmicos deve estar diretamente relacionado com o cuidar do nosso saber, do nosso fazer e, prioritariamente, do nosso aluno. Planejar uma aula requer cuidado, escolher o material requer cuidado, interagir com o outro requer cuidado, logo educar pressupõe cuidar.

Considerações finais

No decorrer do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, além da carga horária das disciplinas da matriz curricular, foram exigidas atividades complementares. Uma atividade que chamou atenção foi o Curso Profissionalizante *Me Formei, e Agora?* A ideia do minicurso foi de fornecer dicas para quem concluía o curso superior e de tentar contornar as angústias naturais pós-formatura. O curso perpassa por uma retrospectiva sobre o nosso processo de aprendizagem, até os dias atuais, tentando identificar qual o nosso perfil e sugerir as qualificações adequadas para a entrada no mercado de trabalho.

O resgate desta atividade cabe perfeitamente para retratar o histórico das bagagens adquiridas durante as vivências acadêmicas. Relembrar os fatos observados nos Estágios Curriculares I, II e III sob o olhar crítico e com a apropriação do conhecimento teórico e prático, neste momento, faz toda a diferença.

Como já foi mencionado, conseguimos presenciar a variação linguística e o despreparo para com ela por seus agentes educadores. Pior do que desrespeitá-la foi tratá-la como algo inexistente, gerando alunos agressivos e professores indiferentes. Assim como não conseguimos entender qual foi o propósito da escolha de uma ótima produção textual, sem proporcionar que o aluno fosse estimulado a explorar o universo de recursos que estava ao seu alcance. Apenas lhes fora solicitado que respondessem um questionário de 11 questões para ser entregue na próxima aula.

Em contrapartida, emocionamo-nos com a troca de saberes de onde nunca imaginamos surgir, em função de ideias pré-concebidas sobre algo que sequer conhecia. Indivíduos marginalizados pela sociedade, fantasmas das ruas, que se transformam em alunos dedicados e ávidos por conhecimentos.

A realização do segundo estágio proporcionou a releitura do papel do educador. Fomos contemplados com a experiência ímpar de poder fazer parte de um trabalho pedagógico, social e político desenvolvido por uma equipe escolar.

Os objetivos timidamente propostos transformaram-se em grandes conquistas, materializadas pelas vivências de cada aluno. A construção da metodologia de ensino a partir das teorias de linguagem foi essencial para a prática em docência. A apropriação do contexto do tema gerador “O que é ser torto?” permitiu-nos explorar, ludicamente, o ensino da língua portuguesa, utilizando os mais diferentes tipos de textos.

Os receios em relação a não aceitação da turma, às inseguranças ou a falta de domínio do conteúdo foram diluídos pela entrega do fazer pedagógico.

Passar pelo primeiro momento de docência foi o mesmo que realizar uma lista de checagem dos pré-requisitos, minimamente, necessários para refletir sobre continuar ou não nesta caminhada.

Contagiados pela prática do estágio II, iniciamos as observações do terceiro e último estágio. Presenciamos o avesso de toda a concepção interacional que pesquisei para fundamentar a regência. Um professor que entrava em sala de aula somente para registrar o conteúdo, por ele determinado e validava o desempenho dos seus alunos nas avaliações finais.

No primeiro momento, ficamos sem chão. Como poderia exercer a prática eleita com alunos que estavam condicionados ao exercício da cópia? Para nossa surpresa, o professor regente aprovou o meu plano de aula, que foi elaborado baseado nas escutas e observações da turma, dando continuidade à sequência dos conteúdos previstos para o trimestre.

A partir de então, encaramos o grande desafio. Nunca havíamos imaginado que um simples “Bom dia!” seria o divisor de águas na relação com a turma. Pois, nem isto se fazia presente na relação professor-aluno.

A quebra de paradigmas se deu através da investigação de conhecimentos prévios dos alunos provocada por questionamentos que os mobilizaram, do estímulo ao debate e da construção das respostas com a mediação. As dinâmicas foram muito bem aceitas e a participação foi espontânea.

Ao término das cinco horas de regência fomos agraciados com as seguintes falas: “Sora”, a senhora tem que dar aula para o “sor” e ensinar ele a dar aula pra gente”. “Quando a senhora se formar volta pra dar aula para nós, tá ‘sora’?”

Por todos os aspectos coletados e explicitados neste trabalho, foi possível validar a importância da abordagem da metodologia do ensino da Língua Portuguesa alicerçada nas teorias da linguagem, visto que a interação se configura como ponto primário entre todas as situações de relações sociais.

Somos levados a acreditar que, ao considerarmos a linguagem como fator indissociável da leitura de mundo, teremos um grande aliado no ensino da Língua Portuguesa, suprimindo a carência didática tão presente em sala de aula.

Não podemos esquecer que o professor que atua como mediador deve pressupor a construção e o planejamento do ensino-aprendizagem de forma coletiva e contextualizada. A sua ação pedagógica deve priorizar o compartilhamento de conhecimentos e não apenas o passar conteúdos.

Então, é chegada a hora de responder à pergunta “Me formei, e agora?” sem ter a pretensão de esgotá-la, resgatando a metáfora da transformação do milho em pipoca. Quem diria que grãos de milho duros e fechados pudessem se transformar em algo novo, totalmente diferente do que sempre foram logo após colocá-los no fogo?

Agora é chegada a hora de sermos pipocas, de arregaçarmos as mangas e irmos a campo. Lançamos mãos de todas as experiências vividas (o fogo), boas e, principalmente, as más, pois são elas que nos fazem sair da nossa zona de conforto.

É substancial que façamos o nosso melhor, pois assim muitos já o fizeram por nós. Assim como, não devemos parar nossa busca por saberes, para não correremos o risco de ficarmos no meio do caminho esperando que, mais cedo ou mais tarde, as mudanças nos atropelem.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARCELLOS, Renata da Silva de. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-02.html>>. Acesso em: 4 maio 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214, – Brasília, 144p. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro_02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

DESTÁCIO, Mauro Celso. **Revista leitura e escritura**. Nativa, São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.leituraeescritura.com/revista/le_01f.htm>. Acesso em 14 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série Formação do Professor).

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 216 p.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

A PRÁTICA DA LEITURA TRANSFORMANDO CAMINHOS: a leitura além da sala de aula

The practice of reading turning paths: reading beyond the classroom

Ladislei Marques Felipe Castro¹
Lilian Inácio da Silva Mendes¹

Resumo: Durante o processo de ensino-aprendizagem observou-se que, muito mais que um ato de folhear um livro, a leitura nos leva a obter um conceito mais amplo sobre nossa verdadeira construção intelectual e profissional. Com base em pesquisas prévias, este trabalho terá como fundamentação a formação de leitores e quanto isso tem influência no seu dia a dia. Já dizia Bakhtin que a prática da leitura representa um fenômeno social, então por que essa sociedade se comporta de forma indiferente para a formação de um leitor, esse fluente, crítico, capaz de impor suas necessidades? Embora saibamos que essa formação precisa de uma educação de qualidade, profissionais capacitados, e com muita disposição para mudar a situação de alunos analfabetos funcionais em alunos com formação ampla, como sugere o PCN, também serão abordadas as estratégias de leitura e como as tecnologias estão influenciando a formação de um leitor. Um ponto relevante nesse trabalho é a importância do papel familiar, esse que faz com que os futuros leitores saibam realmente qual é seu papel na sociedade, o quanto a leitura pode construir uma pessoa capacitada para o trabalho, tendo o apoio da sociedade e do meio em que o aluno vive, podendo, assim, se transformar num leitor fluente e crítico. O papel do professor é fundamental para discutir, aprofundar e transmitir conhecimentos para a formação de um bom leitor. A mediação da leitura deve ser aprofundada de forma que os alunos entendam que ler é tão importante quanto escrever.

Palavras-chave: Professor. Leitura. Aluno.

Abstract: During the process of teaching and learning it was observed that much more than an act of leafing through a book reading leads us to get a broader concept of our true intellectual and professional construction. Based on previous research this work will grounds the formation of readers and how much it has influence in their day to day, it was for Bakhtin that reading practice is a social phenomenon, then why this society behaves indifferently for training a reader, that fluent, critical, able to impose their needs. Although we know that such training needs a quality education, skilled professionals, and a lot of willingness to change the situation of functional illiterates students, students with extensive training, as suggested by the NCP, will also be addressed to the reading strategies and how technologies they are influencing the formation of a reader. An important point in this work is the importance of family role, those who makes that future readers really know what their role in society, as the reading can build a qualified person for the job, and with the support of society and the environment in the student lives can thus become a fluent reader and critic. The teacher's role is critical to; discuss, deepen and impart knowledge to the formation of a good reader, reading the mediation must be deepened, so that students understand that reading is as important as writing.

Keywords: Teacher. Reading. Student.

Introdução

Há muito tempo desenvolvemos a prática da leitura e também criamos significados para esse hábito. Assim, a partir do entendimento de que a literatura é a arte da escrita, ou melhor dizendo, a arte da palavra, devemos prestar muita atenção na literatura, pois é a partir dela que formamos e obtemos novos conceitos sobre os acontecimentos históricos do passado.

Baseado no interesse da leitura, Bakhtin (1981) disse que a prática da leitura representa um fenômeno social. Assim, a literatura tem um papel essencial ao homem, ela faz com que possamos analisar e criticar sobre situações que com o simples ato de ler, nos torna viventes das

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

histórias contadas. O melhor de tudo é que com esses acontecimentos podemos nos emocionar e transmitir esses fatos a novos leitores.

Com isso observamos que a prática da leitura está ganhando novas formas, dando novos caminhos para que não deixemos de fazê-la. Dando então espaço às novas tecnologias e trazendo os alunos e leitores em formação mais perto das palavras.

É com base nas novas práticas de leitura que vamos discorrer esse artigo. Verificaremos como podemos trazer para a sala de aula as novas tecnologias sem que o contexto e a importância dos clássicos literários deixem de ter valor.

A importância do professor na sala de aula

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Seção III, Art. 32º (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, tem por objetivos, além da formação básica do cidadão, desenvolver a capacidade de aprender. Dentre os objetivos, está o pleno domínio da leitura e escrita, mas, nos perguntamos: isso está sendo cumprindo? Encontramos alguns impasses à leitura a respeito desse objetivo.

Durante os estágios obrigatórios de nossa formação acadêmica nos deparamos com alguns entraves em relação a esse objetivo, não culpamos a lei, mas sabemos que o processo de leitura se dá todos os dias, como práticas repetitivas, lembrando que estamos falando do processo de leitura e não do entendimento e sua relação pessoal com os saberes.

A partir do contato com os alunos, tomou-se como objetivo o processo de leitura em que já haviam passado, como eles praticam, quando iniciaram seus primeiros contatos com as letras, como se interessaram pela leitura. O caminho percorrido foi longo, pois a leitura é um processo consecutivo dos outros aprendizados, como o contato visual, formação familiar, decodificação de signos, persistência. Isso começa muito antes do aluno ou da criança chegar ao ambiente escolar.

Sempre que falamos de leitura lembramos dos professores do jardim de infância, aquele que nos ensina o a, e, i, o, u; ba, be, bi, bo, bu. Recordamos daquela professora carinhosa, amiga, que nos fez conhecer o mundo das letras e palavras. Este processo inicial é de extrema importância para a formação de futuros leitores. O gosto pela leitura se dá por meio de contações de histórias (geralmente dos clássicos infantis, como: Chapeuzinho Vermelho, Patinho Feio, entre outros.) É através desse primeiro contato que a criança inicia seu gosto pela leitura.

A sala de aula é um dos ambientes principais para a mediação da prática de leitura. Por isso devemos dar importância a esse processo pedagógico, pois, a mediação entre aluno professor vai muito além da estrutura escolar, ela passa pelo psicológico, o familiar, e os conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, passa por suas leituras de mundo.

Confirmando a importância da função pedagógica, observe o que Palo e Oliveira (1986, p. 13) falam sobre isso:

A função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre a criança. De um lado, relação comunicativa leitor-obra, tendo como intermediário o pedagógico, que dirige e orienta o uso da informação; de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro-criança: família, escola, biblioteca e o próprio mercado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à criança a decisão e escolha do que e como ler.

Não podemos deixar de lembrar que quando lemos para pessoas, sendo eles alunos, filhos, pessoas que estão em nosso entorno, estamos transmitindo uma infinidade de saberes, ato que também nos engrandece. Nossa imaginação permite que muito além de palavras, podemos viajar por lugares dentro de nossos pensamentos quando nos envolvemos com a leitura. Percebemos o quanto ela é importante para a formação individual de cada cidadão, entre eles, crianças em desenvolvimento. Podemos perceber que ela pode fazer muita coisa com a imaginação, pois as histórias contadas por outra pessoa podem ter um valor inexplicável na vida de uma criança.

Para Vygotsky, a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.

Fica claro que a criança precisa de um mediador, e, independente de quem o seja, pai, mãe, avós, professores, sociedade, ela sente necessidade de auxílio para o processo de iniciação na leitura. A criança precisa de incentivo para se formar leitora, e todos devem apoiá-la. Diante das dificuldades encontradas em sala de aula, observou-se que a formação de nossos alunos em leitores críticos ou não, depende muito do processo inicial na educação.

Vários pontos foram analisados em se tratando de como podemos dar continuidade à formação desses leitores. O professor é o principal instrumento para que o aluno se forme ou se capacite a fazer uma leitura significativa. Quando falamos sobre isso, queremos que nossos alunos prossigam com as expectativas que eles tinham no jardim de infância em relação aos clássicos literários, e que isso tenha continuidade na adolescência e na vida adulta.

O professor é aquele que dá continuidade ao prazer da leitura em sala de aula. É nesse ambiente que o aluno, ou melhor, a criança, transfere todo seu conhecimento para os outros em relação aos seus saberes. Os PCNs (2001) enfatizam a importância da leitura e afirmam que o ambiente escolar merece um espaço privilegiado para que o leitor efetive suas estratégias e possa transformar-se num leitor proficiente.

Apesar de toda essa importância do professor, sabemos que nem sempre esses ambientes existem nas escolas. Claro que a leitura depende da existência do livro ou de outro instrumento que possa mediar esse aprendizado. O papel do professor é crucial, insubstituível, é ele que consegue transformar simples palavras em contos mágicos, prazerosos, emocionantes. O papel do professor é transmitir através de seu ensinamento a importância e o que podemos adquirir na leitura.

Quando encontramos alunos com o processo de aprendizagem bem formado, vimos que o seu ambiente social e familiar se importou com o desenvolvimento do aluno/criança, o papel do professor é observar, incentivar, mediar, inserir a leitura, mas, somente com o apoio dos familiares e sociedade, esse aluno/criança se tornará um leitor apto a fazer críticas e a transformar-se em uma pessoa bem instruída. Nunca esquecendo que o professor é peça fundamental para a formação desses leitores.

A leitura em sala de aula

Sabemos que o processo de aquisição da leitura da criança começa muito antes do que imaginamos: na sociedade, no ambiente familiar, nos contatos com as diversas formas de signos, no contato com os porquês da vida. É a partir daí que a criança passa para o processo de interesse pela leitura, quando ela começa a pedir respostas. Quando falamos que a família é muito

importante, estamos afirmando que o interesse da criança pela leitura começa dentro de casa.

A família insere signos na vida da criança sem que ela saiba, através do uso de imagens, fotografias, eletrônicos. Percebemos que aquisição de leitura está cada vez mais precoce. A criança chega à escola com informações diversas do mundo e da sociedade, e nisso a leitura em sala de aula se torna construtiva, pois, os conhecimentos que elas já possuem passam a fazer parte do processo educacional. Quando falamos em educação, falamos na transmissão de informações, em que os professores se capacitam para transmiti-las para as crianças. Portanto, a forma de aprendizagem, e em especial a prática da leitura, passa pelas habilidades sociais e afetivas inseridas pelos adultos em casa ou na sociedade. Quando a leitura começa a fazer parte da vida dos alunos, esses ainda crianças, em processo de aquisição de conhecimentos, passam a fazer parte de uma sala de aula para adquirir suas novas habilidades.

Ao entendermos que o ambiente escolar parte do pressuposto de educar, transmitir conhecimentos, esses que muitas vezes são sistemáticos, organizados, baseados em princípios universais, o aluno/criança passa a deixar de lado aquele processo que ele tinha como familiar, com brincadeiras e historinhas para dormir, deixando de ser interlocutor, passando a fazer parte de seu próprio processo educacional, transformando-se em locutor, aquele que transmite as histórias. Veja a que linha de pensamento do PCNs (2001, p. 53) a seguir.

[...] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Diante do exposto e que rege a linha da educação nacional, devemos nos ater sobre se realmente esse processo está sendo seguido, pois, se a leitura é um processo de construção ativa, então por que os alunos estão com tanta dificuldade para aprender a ler, ou melhor, estão saindo da educação fundamental I sem realmente ler efetivamente.

É nesse momento que a leitura em sala de aula será observada pelo professor, é a partir daí que começa o interesse do aluno em vivenciar seus momentos de prazer sobre a leitura e insere seus conhecimentos no ato de ler. A leitura em sala de aula passa por vários processos. Devemos ficar atentos, pois, quando o aluno/criança não desenvolve essa habilidade é dever do professor comunicar as pessoas responsáveis, como o setor pedagógico, para que essa criança não deixe de aprender.

Para a formação de um bom leitor o próprio PCN (1997) deixa claro alguns pontos obrigatórios para que isso se torne possível:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia (para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também);
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras, fora da escola;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura com outras pessoas em casa, principalmente quando se trata de

histórias tradicionais;

- contextualizar a gramática, ensinando-a a partir de seus conhecimentos.

Quando falamos de leitura, devemos lembrar que no ambiente escolar o aluno/criança deverá adquirir esse processo até o 5º ano do Ensino Fundamental I, mas nossa realidade é bem diferente. De acordo com os relatos dos professores, ao responder um questionário sobre onde está a dificuldade de leitura, eles concordam que a leitura não está sendo bem trabalhada durante o processo de alfabetização, isso também se observou durante os estágios obrigatórios, onde encontrou-se parte dos alunos inclusive no Ensino Médio, com enorme dificuldade na leitura; estamos encontrando analfabetos funcionais.

Embora saibamos que a leitura precisa de incentivo, não podemos deixar de comentar sobre os preços aplicados nos livros de literatura, isso também dificulta o acesso à leitura, para pessoas de baixa renda esses valores fogem de suas realidades, fazendo assim com que as crianças tenham contato com os livros só no ambiente escolar, ou por outras pessoas da sociedade. Essas que muitas vezes apoiam a leitura para ajudar na formação do caráter e dignidade das crianças de hoje.

Um dos fatores que pode eliminar o interesse pela leitura, é o nível de dificuldade de compreensão de um texto. Bamberger (1987, p. 46) confirma essa afirmação citando Dahren-dorf, segundo o qual, “as crianças encontram pouco prazer na leitura quando esta lhes parece difícil”. Normalmente, começamos com textos fáceis e evoluímos conforme o aprendizado do aluno, mas os professores questionam os textos ou fragmentos deles expostos nos livros didáticos, por serem longos e de difícil interpretação, conforme relata uma das professoras.

Gostar ou não das atividades propostas pelos professores relaciona-se diretamente com o grau de motivação e esforço dispensado para a realização dela. É o que acontece, por exemplo, com atividades para as quais os alunos não têm autonomia, que pode ser desmotivadora quando comparada com aquela que é aceita ou escolhida pelo aluno, adquirindo assim um significado diferente para o mesmo (TAPIA; MONTEIRO, 2004).

Não estamos falando da formação de alunos críticos, mas do simples ato de ler parágrafos, textos de forma geral. Durante as leituras observou-se que os alunos não têm noção de espaço, pontuação, coerência, acentuação gráfica, dicção, entonação de voz, entre outros problemas. Nas práticas da leitura nos anos iniciais, os alunos observam os colegas para não cometer os mesmos erros, já com o passar dos anos escolares e a diminuição da prática da leitura, essa já quase obrigatória para trabalhos escolares, notou-se que os alunos não praticam a leitura, todavia não conseguem exercer corretamente essa habilidade. Para amenizar as dificuldades de interpretação e compreensão de um texto, Smith (2003) aconselha que a leitura seja rápida, seletiva e compatível ao que o leitor já sabe. Smith quer dizer que a leitura seja rápida e não descuidada, o leitor deve utilizar as informações não visuais (conhecimento prévio) para evitar ser confundido com uma leitura lenta, ou seja, uma leitura que busca muitas informações ao mesmo tempo, como vocabular, textual ou as informações implícitas.

Enquanto muitos alunos encontram dificuldades na leitura, outros a fazem perfeitamente, claro que independe da cultura, mas de seu empenho pessoal. Estamos vivendo uma realidade escolar diferente onde as novas tecnologias devem ser usadas como estratégias de leitura, mas o hábito de ler um livro, folheá-lo, não devemos deixar de lado.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em 2012 o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. Conforme os dados do Pisa, o país somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organi-

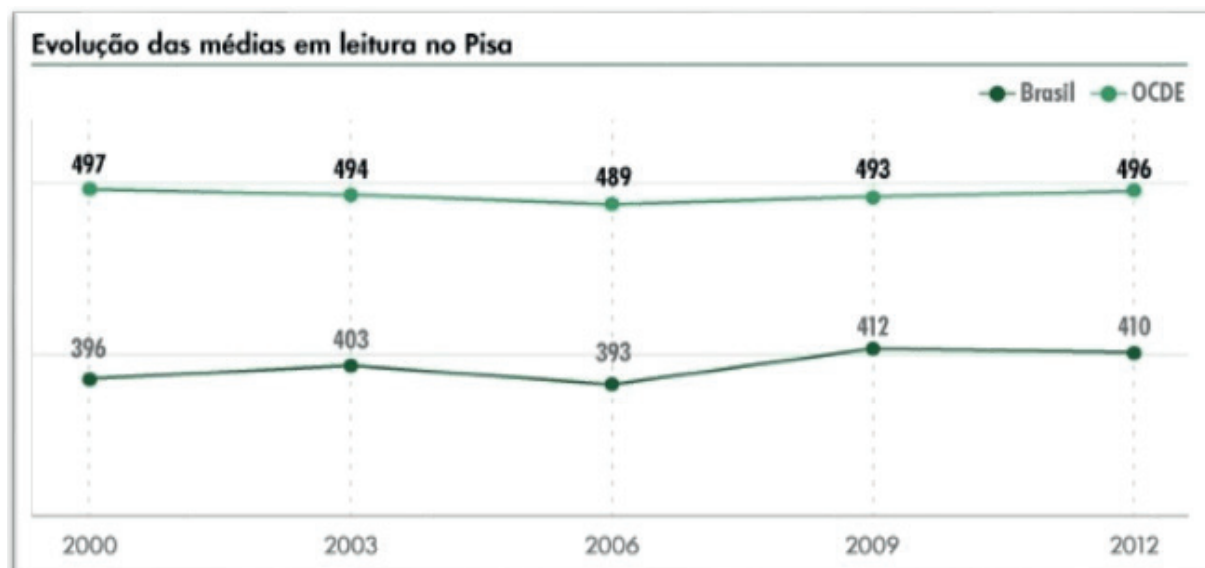
zação para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (UOL EDUCAÇÃO, 2013).

Com isso, o país ficou com a 55ª posição do *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia, sendo esses países em desenvolvimento. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas, quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. (UOL EDUCAÇÃO, 2013).

Essa pesquisa foi feita em 2012, há três anos, temos que esperar mais algum tempo para que essas dificuldades que encontramos agora sejam superadas, então, nos perguntamos: onde a educação vai parar? É uma realidade com que nós educadores ficamos muito entristecidos, mas, esperançosos para que essa realidade tenha outro caminho. Quando nos deparamos com esses índices alarmantes sobre a leitura no Brasil, um sinal de alerta deve ou já deveria ter sido ativado.

Devemos ter outras propostas para a mudança da realidade educacional do nosso país. Ao observar o gráfico do Pisa a seguir, vemos que em 12 anos, sendo a pesquisa feita de três em três anos, a leitura teve variações reais com índices até mais baixos, mas se levarmos em consideração que o acesso às redes de ensino, hoje é muito mais fácil do que havia há seis anos, e que o nível de leitura caiu em 12 anos, é extremamente preocupante para nós educadores e governantes de nosso país. No gráfico a seguir vemos o desenvolvimento da leitura no país, sendo lamentável a posição do Brasil em relação a outros países em desenvolvimento.

Figura 1. Evolução das médias em leitura no Pisa



Fonte: Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

Quando essa pesquisa foi feita em 2012, com os resultados divulgados somente em 2014, temos uma perda enorme no processo de leitura, hoje nos deparamos com uma educação voltada para o trabalho, uma educação tecnicista, onde o rumo que se toma está evidente, o aluno precisa saber quanto a leitura vai influenciar em seu trabalho, mas o que se esquece é que se o aluno não possui o hábito da leitura, como ele vai ser inserido na sociedade, sendo esta exigente com a formação de um caráter e desenvoltura para certas funções.

Esses índices deixam clara a falta de leitura, e que essa falta está prejudicando nosso desempenho econômico. Se um aluno não consegue fazer uma leitura de simples informativos, como ele vai corresponder às expectativas de um empregador? Isso que estamos falando de alunos de Ensino Médio, imagine então como chegarão os alunos com esse índice projetado para daqui a três anos, sendo o resultado divulgado somente dois anos após, a dificuldade está em como recuperar esse tempo com os alunos, pois o tempo perdido no processo de leitura implica cada vez mais no futuro.

As dificuldades encontradas na prática da leitura

Embora saibamos que muitos de nossos alunos já sabem ler, ainda encontramos dificuldades em fazê-los entender a leitura, a interpretação textual que é uma das vertentes da leitura está no momento com dificuldades em nosso processo de ensino. Claro que levando em consideração o tempo em que o aluno passa em sala de aula praticando a leitura e os pontos que a cercam, o aluno precisa praticar além da sala de aula, pois a leitura está sempre em construção.

Com isso, podemos dizer que os caminhos a serem percorridos para obter uma leitura plena passam por uma série de obstáculos até chegar ao leitor crítico. Sendo assim, as dificuldades em praticar a leitura em sala de aula se tornam tão complicadas e extensas, porém a junção de professores e a vontade de querer saber passam por todas essas barreiras.

Hoje um dos grandes desafios do professor em aplicar o conteúdo ou até mesmo uma leitura textual para um trabalho em sala é a falta de vontade do aluno de aprender, lembrando que há pouco tempo os alunos liam os livros que faziam e ainda fazem parte de conteúdos programáticos de língua portuguesa, como: Dom Casmurro, de Machado de Assis; Vidas Secas, de Graciliano Ramos; O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry, entre outros clássicos da literatura, com interesse, vontade de saber, claro com a obrigatoriedade, mas mesmo assim eles faziam a leitura.

Essas dificuldades encontradas pelo professor estão no fato de que o aluno exige pouco do hábito da leitura, os textos expostos nos livros didáticos não envolvem os alunos, são textos ótimos, mas os alunos não querem leitura com palavras complicadas, onde eles precisam do dicionário para entender o texto. Para eles as palavras precisam ser simplificadas, por códigos, símbolos e facilidades na compreensão. Se estes conhecimentos não forem respeitados, o objetivo e aprendizagem da leitura não serão alcançados. Isso acontece muito nas escolas, principalmente nas tradicionalistas.

A maioria dos educadores de Língua Portuguesa, preocupada em seguir um plano didático, oferece aos estudantes leituras de níveis bem superiores aos deles, proporcionando perplexidade diante do texto lido devido à incompreensão gerada por deficiência em algum conhecimento.

O professor precisa se renovar para tomar a atenção do aluno na prática da leitura, quando incentivado por um mediador, sendo ele, professor, amigo ou parente, o leitor começa a se interessar pela leitura de modo peculiar, onde aos poucos com os novos processos eles se acostumam com a leitura. Uma das dificuldades encontradas é a maneira que a leitura é cobrada. Eis a palavra: cobrança. Os alunos não querem cobranças, eles precisam de um espaço pessoal para aceitar que a leitura lhe trará um novo perfil de pessoa, com novos saberes, com opiniões

próprias. Vejamos o que diz Magda Soares (2001, p. 48) a respeito da leitura:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão/Veredas de Guimarães Rosa...uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal.... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõe um longo e complexo contínuo...

Os alunos precisam dessas habilidades, nós professores, observamos os alunos e os avaliamos através de suas produções textuais, quando o aluno possui pouco conhecimento, conhecimento esse que adquire com muita leitura, as produções ficam pobres, com parágrafos soltos, o verdadeiro texto perdido.

Devemos nos aperfeiçoar para proporcionar uma leitura dinâmica e envolvente, usar as tecnologias, (essas que estão nos bolsos de nossos alunos). O celular é uma arma viciante, onde eles não produzem suas próprias palavras, muito menos os textos. As dificuldades encontradas acarretam outros problemas, se os alunos não têm o hábito da leitura, eles escrevem pouco e com muita dificuldade, não estamos falando de doenças que prejudicam o aprendizado, mas sim, da falta de motivação, interesse de querer aprender.

Claro que a leitura em sala de aula apresenta dificuldades, mas cabe a nós professores diminuir esses problemas, transformar a sala de aula em uma viagem por lugares e histórias cativantes, usar as novas tecnologias de forma coerente, envolver os alunos a fazer parte da história através de teatro, transformar a sala de aula em verdadeiros ambientes para se fazer uma leitura, ocupar os alunos de forma prazerosa, tanto na produção quanto na discussão dos textos, e melhorar sua forma de ver o mundo.

Para Cagliari (1989, p. 26) “Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos linguísticos. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade”.

Estratégias de leitura

Podemos definir as estratégias da leitura como: as formas utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão dos dados informativos de um texto. Claro que esses procedimentos adotados se diferenciam de pessoa para pessoa, pois cada um assimila as coisas de maneira diferenciada. Para prender a atenção dos alunos, devemos trazer a realidade para a sala de aula, vivências do dia a dia dos alunos fazem com que eles assimilem melhor os conteúdos explicados, quando o professor transfere esses dados para o conteúdo didático o aluno enxerga muito mais do que apenas o que ele está presenciando com a explicação do livro, fazendo com que ele aprenda.

De acordo com Foucambert (1994, p. 30),

[...] ser leitor é querer saber que o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que e se passa na nossa, [...] Ao mesmo tempo implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produz.

Algumas pessoas encontram dificuldades em ler, pois acham cansativo, monótono e difícil essa prática. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, o indivíduo ainda não encontrou um meio estratégico para promover sua leitura de maneira prática.

Calvino diz o seguinte a respeito da leitura entre os jovens, esses que estão cursando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco proficuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiências da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas as coisas que continuam a valer mesmo que recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havia esquecido. (CALVINO, 1993, p. 33).

Portanto, vejamos algumas estratégias simples para uma boa leitura. Duke e Pearson (2002) identificaram seis tipos de estratégias de leitura que as pesquisas realizadas têm sugerido como auxiliares no processo de compreensão, a saber: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento. A predição implica antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando, o conhecimento já existente, para facilitar a compreensão. De acordo com Duke e Pearson (1993), essas estratégias são:

Leitura em voz alta – enquanto lê em voz alta, a concentração é facilitada, já que a leitura silenciosa pode sofrer interferências de pensamentos alheios ao assunto tratado no texto.

Exposição de pensamentos – é quando o leitor expõe, verbaliza o que está pensando a respeito do que lê. Esta prática desperta o interesse da pessoa por aquela leitura sem que perceba.

Identificação dos fatores chaves – o leitor identifica os elementos mais importantes da narrativa: os verbos, as personagens, as características e qualidades principais. Qual é o objetivo do texto? E para qual tipo de leitor? Qual é o posicionamento do autor: a favor ou contra? Perguntas como estas são feitas e respondidas pelo próprio leitor depois de analisadas novamente no texto.

Representação visual dos acontecimentos – à medida que lê, o indivíduo faz reproduções mentais acerca dos fatos. Dessa forma, o conteúdo é internalizado através das imagens obtidas através da leitura.

Antecipação das informações – diz respeito ao conhecimento prévio que o leitor possui a respeito do que lê. Assim, enquanto faz a leitura vai se lembrando do que já sabe sobre o tema abordado e presumindo o que virá a seguir. Este método causa tranquilidade e conforto.

Questionário – fazer perguntas sobre o texto torna a leitura fácil para algumas pessoas. Trata-se de elaborar um questionário sobre a leitura, o qual é respondido pelo próprio leitor, claro.

Resumo – fazer uma síntese do texto à medida que lê. A cada período mais importante, o leitor escreve uma oração que o resume em um papel ou então no próprio livro, ao lado do parágrafo (faça isso, caso o livro seja seu).

Partindo dessas estratégias observamos que o ato de ler pode ser muito mais simples do que se imagina, mas não podemos esquecer que para que isso ocorra precisamos da colaboração de todos, amigos, familiares, professores, e todos integrantes que vivem com o indivíduo, desde a primeira infância.

Ressaltamos que estamos falando de ler, e não do outro fator que nos leva à leitura, ponto este que é de extrema importância para a formação do leitor, “o crítico”, tendo este já

passado pelos processos e estratégias existentes para se capacitar a ponto de estabelecer seu entendimento sobre o texto lido.

Durante o processo de formação, obtivemos dados relevantes em relação à leitura dos alunos, observando que eles não possuem o hábito de pegar o livro, apenas no momento da leitura. Eles não obedecem a uma rotina (até mesmo para estudar). Quando falamos de cobrança das estratégias que devemos seguir para transformar leitores aptos, nos deparamos com uma série de barreiras, essas que caminham para a não preparação e formação de docentes, e alunos que possuem imaturidade para absorver essas estratégias.

Harry Wiese (2012, p. 127) diz: “toda pessoa que lê conhece mais e melhor as coisas, que a literatura não é só um passatempo e que o escritor possui sempre o objetivo de focalizar a situação do ser humano no mundo, pois suas visões são alicerçadas em seu conhecimento, da vida e circunstância”.

Estão podemos dizer que para formar leitores não podemos excluir suas vivências, suas realidades, seus sentimentos e tudo o que lhe cerca durante sua história. Constatando os estudos de Vygotsky, (1987, p. 109), que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, [...] “ou seja, quando a criança entra na escola já existe um histórico de aprendizagem antes da aprendizagem escolar”.

A escola, como explana o autor, irá orientá-lo e estimulá-lo, embora o aluno já tenha produtos de aprendizagem em sua mente. As estratégias devem ser trabalhadas com os alunos desde muito cedo, para adquirirem uma rotina de aprendizado.

Quando ativamos nos alunos o gosto pela leitura, já desde a infância, seguindo o ritmo que seus pais os colocaram, damos a eles uma esperança de um mundo melhor. Proporcionamos um prazer inigualável, o de ser e pensar com as nossas próprias ideias.

Material e métodos

Durante o processo de aprendizagem do Curso de Letras, pudemos ter acesso a vários métodos de pesquisas. Observamos que através de questionamentos nós poderíamos obter resultados significativos e concretos, pois, o contato com professores e alunos, diariamente, nas escolas, poderia ser muito proveitoso.

As bases do nosso questionamento era a formação do leitor e os meios utilizados para o mesmo. Com perguntas direcionadas para cada um, analisamos suas respostas e chegamos aos resultados.

Questionário utilizado:

ESTÁGIOS I, II, III

Nome: (professor entrevistado)

Disciplina:

01- Qual seu tempo de formação acadêmica?

() Menos que 3 anos.

() Entre 3 e 8 anos.

() Entre 8 e 13 anos.

() Mais que 13 anos.

02- Você percebe mudanças no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa levando em consideração a data da sua formação, quais?

03- Qual é a importância do ensino de literatura em suas aulas? Sendo você professor de língua portuguesa?

04- Em seus planos de aula com que frequência você leva os alunos à biblioteca?

Uma vez por semana.

Raramente.

Nunca leva.

05- A leitura é bem recebida pelos alunos quando o interesse não está relacionado à avaliação?

06- Como é feito o envolvimento dos alunos com a literatura, em consideração às novas tecnologias?

07- Sabemos que a literatura deve ser incentivada desde sempre aos alunos, quais os gêneros literários você observa que mais chamam a atenção dos alunos?

08- Quais são as ferramentas mais utilizadas em suas aulas?

Somente o material didático oferecido pela instituição.

Utiliza materiais como, data show, computadores, vídeos.

Faz união do material didático com as novas tecnologias.

Utiliza livros didáticos, quadro e giz.

09- A literatura pode ser explorada de várias formas com os alunos como, teatro, músicas, poemas, declamações entre outras, sendo assim, qual ou quais dessas formas eles demonstram interesse para haver aprendizagem do conteúdo proposto?

10- Qual é a importância da leitura dos grandes clássicos da literatura, como Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Raquel de Queiroz no ensino de literatura atualmente?

Este questionário foi voltado a professores de Língua Portuguesa, com mais de cinco anos de profissão. Durante o questionamento feito com relação à leitura, e as literaturas, observamos que muitos professores reclamaram da falta de interesse dos alunos do Ensino Fundamental II, mas os professores do Ensino Fundamental I narraram com muita satisfação o interesse de seus alunos. O encontro de maior dificuldade foi o Ensino Médio, onde há falta de interesse, juntamente com o cansaço depois de um dia de trabalho, pois os alunos frequentam ensino noturno, o que deixa o professor com dificuldades para ensinar o conteúdo programado.

Outro entrave está relacionado com as novas tecnologias, pois muitos professores não estão preparados para o uso da informatização com tanta velocidade. Ao invés de se aperfeiçoarem, os professores optam em continuar lecionando de forma tradicional, (livro didático, quadro, giz). Quando perguntados sobre o aperfeiçoamento, muitos alegam a falta de tempo, por lecionarem, muitas vezes, 60 horas semanais, e desinteresse por não serem motivados a fazê-lo.

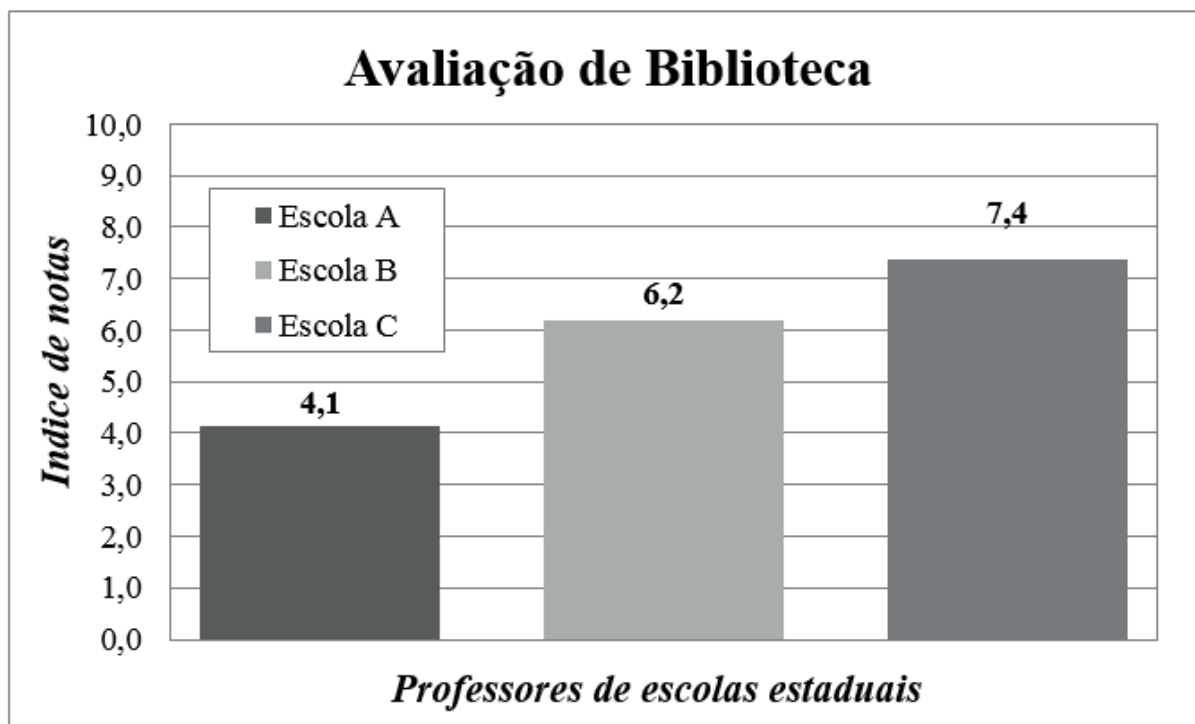
Todos os professores relataram a importância da leitura principalmente dos clássicos, pois o aluno deve ter conhecimento de nossas obras, uma vez que elas trazem conhecimento de tempos que eles não presenciaram. As nossas literaturas possuem relatos de realidades em um passado que foi muito contado por autor Graciliano Ramos, Euclides da Cunha, Machado

de Assis. Os alunos do Ensino Médio fazem uso frequente da literatura brasileira, mas quando falamos de livros que os envolvem com idade entre 12 e 18 anos, falamos de livros estrangeiros, sagas, romances, aventuras.

Um ponto positivo relatado pelos professores da rede pública estadual é o fornecimento de literaturas de autores regionais. Muitas escolas possuem acervos diversificados para os alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Médio. Devemos também envolver os alunos com outros tipos de textos, pois a intertextualidade é importante ferramenta a ser utilizada em qualquer nível escolar.

Uma das barreiras encontradas nas escolas onde a pesquisa foi feita, está relacionada ao ambiente principal, o qual deveria fornecer espaço e concentração para a leitura, estamos falando da biblioteca. Levando em conta que em três escolas foi feito o questionamento para quatro professores, por escola estadual da região carbonífera, avaliando a biblioteca de zero a dez, os resultados podem ser observados na figura a seguir.

Figura 2. Avaliação de satisfação de bibliotecas estaduais



Fonte: Os autores

Na figura exposta, elaborada a partir dos questionamentos feitos a 12 professores da rede estadual de Criciúma, nos mostra que encontramos muita dificuldade no ambiente principal que é a biblioteca. As médias foram adquiridas durante os estágios obrigatórios.

Com os dados verificou-se a insatisfação dos professores com relação à biblioteca, tanto os alunos e até mesmo as autoridades escolares reclamam desse ambiente, alegam que estão passando por reformas e que isso atrapalha o desenvolvimento dos alunos. Esse deveria ser um ambiente com muito cuidado e organização, mas não foi isso que os professores relataram, a falta de espaço, barulho, e organização foram os pontos mais abordados. Deveria haver um profissional capacitado para separar exemplares por gênero, nível de idade, poetas ou escritores. Deveria ser silencioso, espaçoso, confortável, com equipamentos de internet para pesquisas (pontos levantados pelos alunos).

Entretanto, mesmo com tantas dificuldades, todas as escolas possuíam projeto de leitura, para alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Foi também em uma dessas escolas que presenciamos a evolução dos alunos no processo de aprendizagem da leitura, quando um aluno de 12 anos com dislexia, conseguiu fazer uma leitura fluente e sua escrita também evoluiu, com isso sentimos que muito mais que a sala de aula, o aluno precisa de apoio, e esse pode vir de qualquer lugar. Então o aluno que tem dificuldades e se depara com um ambiente que não lhe proporciona essa evolução, terá defasagem no aprendizado.

Os projetos que envolvem os alunos dentro e fora da escola são de muita importância, isso faz com que todos tenham um aprendizado de qualidade. Devemos nos envolver na construção de saberes dos alunos em todas as idades e ocasiões. As escolas fazem os projetos de maneira a cativar os alunos para a formação de cidadãos de bem, com aprendizado de qualidade e com capacidade de viver em um país com tantas divergências nas escolas.

Resultados e discussão

Com base nas pesquisas e com a exposição do gráfico obtivemos resultados significativos em relação à formação do professor, quanto a importância da leitura em sala de aula. Um dos pontos que precisa ser trabalhado é a questão da influência das tecnologias em sala de aula. Muitos professores tiveram resistência em aceitar que em uma aula de Língua Portuguesa precisa-se muito mais que livros didáticos, que os alunos precisam de incentivo constante para a prática da leitura.

Quando levamos em consideração o tempo de sala de aula, temos a impressão que os professores que já estão em final de carreira não querem mudar seus métodos tradicionais de lecionar. Durante a pesquisa com a leitura de outras literaturas relacionadas à formação de leitores, observou-se que a defesa por uma sala de aula diferenciada, com livros de acesso livre, com motivação à leitura, não era algo aderido por todos os professores.

A proposta de mudança assusta, quando perguntados sobre a frequência em que os professores levavam os alunos na biblioteca. Verificou-se que não basta levá-los à biblioteca, mas precisa ter uma programação com intuito de influenciar os alunos a querer ler, a se envolver com as histórias lidas, cativá-los fazendo leituras em conjunto, verificando o entendimento das leituras feitas.

Os resultados obtidos nos levam a entender os motivos pelos quais o Brasil está 55º lugar nas pesquisas mundiais, segundo o relatório da OCDE. Os professores que estão há menos tempo em sala de aula sentiram os reflexos desses índices. Não só há uma preocupação educacional, mas também econômica, devido a falta de alunos capacitados com leitura fluente, capazes de ler um simples manual de funcionamento de uma máquina, por exemplo. Como serão os futuros leitores, esses da geração Z? Em que as facilidades da vida moderna os impediram de tomar decisões sobre suas próprias vidas?

Considerações finais

Durante as pesquisas para a elaboração deste artigo, percebemos que a leitura vai muito além da escola e dos livros. A leitura simplesmente está no modo em que cada um enxerga o outro ou o mundo. A conclusão é que, se não sabermos ler, não conseguimos evoluir e merecer um lugar na sociedade não conseguimos escrever nossa história.

O gosto pela leitura é um exercício constante na vida das pessoas, sendo elas crianças, jovens ou adultos. Formar leitores exige persistência, técnicas, envolvimento entre leitor e interlocutor. O mundo em que vivemos deixa aberto um canal de oportunidades para esse aprendizado.

Partindo da análise das escolas estaduais, ficou claro que não basta o professor ter vontade de ensinar, é preciso incentivo público e comunitário para essa formação ser eficiente.

À medida que formamos leitores também construímos um país mais justo e digno, capaz de estabelecer direitos de escolhas a esses jovens. O Brasil precisa melhorar sua posição em relação ao nível de leitura. Devemos ser capazes de transformar o país com exemplos, ações, e não ficando à espera das outras pessoas. A união dos professores contra essa falta de leitura é que fará com que os alunos tenham mais vontade de ler.

Não deixando de falar das novas tecnologias, ponto esse que está transformando o mundo, e principalmente o Brasil, onde existem mais celulares que pessoas, devemos nos favorecer, buscar mais informação, nos capacitar, para que os alunos aprendam de forma abrangente as coisas relacionadas à educação. Estamos vivendo em um país que é tomado por *sites*, *blog*, *e-books*, então, por que não unir as tecnologias com nossas aulas diárias? Devemos envolver mais o aluno, trazer para a sala de aula acontecimentos da sociedade.

Durante toda a pesquisa, observamos que as literaturas encontradas em relação à formação de leitores, sendo críticos ou fluentes, foram determinantes em uma questão: se não praticamos a leitura, não aprendemos corretamente; as estratégias estabelecidas são de extrema importância.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, assim, os PCNs, deixam claro qual é o verdadeiro papel da leitura em relação ao aluno, e se Bakhtin diz que a leitura é um fenômeno social, vamos nos unir para que essa prática seja cada vez mais constante. Não podemos esquecer que o papel da família, no processo de leitura na educação infantil, é tão importante quanto o do professor.

Ler nos engrandece, nos torna capazes de tomar nossas próprias decisões, faz com que tenhamos direito de nos capacitar. Ler é muito mais que folhear páginas com figurinhas. Ler é fazer parte da história, é construir nossa própria história. A capacidade de ler deve ser entendida como a própria construção de pensamentos sobre a realidade e a fantasia, em querer fazer parte ou construir sua própria história.

Nossa sociedade precisa entender que sem leitura não há conhecimento, o cidadão precisa ter claro o quanto ler é importante, o crescimento individual depende claramente da busca incessante de novas informações, de sonhos, de trabalho. Sendo assim, compreendemos que a leitura vai muito além da sala de aula. Além de novos saberes, ela transforma os caminhos percorridos durante nossa vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

BRAGHIROLI, E. M. et al. **Psicologia geral**. 9. ed. Porto Alegre: Editora Vozes, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC/CNE/CEB. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. **Effective practices for developing reading comprehension**. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Orgs.). What research has to say about reading instruction. Newark: Internacional Reading Association. 2002. p. 205-243.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, Â. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas SP: Pontes, 2001.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Orientações para o ensino da leitura. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 7 (1/2), p. 65-92, jan./dez. 1984.

OLÍMPIO, Cláudia de Castro. Como formar leitores e escritores competentes. **Revista Soletras**, n. 15, 2008.

PALO, Maria José de; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**. Voz de Criança. São Paulo: Ática, 1986.

REITER, Airton Júlio; SARDAGNA, Célio Antônio. **Literatura e história**: caderno de estudos. Indaial: Editora Grupo Uniasselvi, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TAPIA, J. A., MONTERO, I., Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J., Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.

UOL EDUCAÇÃO. Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e “empaca” em ciências. 3 dez. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1987.

WIESE, Harry. **Teoria da literatura**. Indaial: Editora Grupo Uniasselvi, 2012.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

ANÁLISE REFLEXIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LIVRO: “O mestre ignorante” de Rancière

Reflexive analysis of the process of teaching and learning through the book: “The ignorant schoolmaster” of Rancière

Sirley Silva de Souza¹

“Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio.”

(RANCIÈRE, 2011, p. 57)

Resumo: Este artigo visa analisar o discurso do livro “O mestre ignorante”, abordando os aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo maior em explicar acerca deste tema se fundamenta na necessidade de descobrir como é alcançada a emancipação intelectual através do personagem Joseph Jacotot e do discurso do autor Jacques Rancière, que se complementam. Discute-se nessa análise a prática reflexiva do educador, que deve estar alicerçada no objetivo maior, que é formar cidadãos críticos e reflexivos. Para tanto, os escritos de Rancière (2011), Antunes (2002) e Freire (1996) fundamentaram este artigo. Pode-se antever que, ao efetuar-se uma análise da emancipação docente e discente, constata-se a ocorrência de vários problemas enfrentados por eles no anseio de serem reflexivos naquilo que fazem, ou seja, na ação de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Educador. Educando. Reflexão.

Abstract: This research aims to analyze the book “the ignorant schoolmaster’s” speech, approaching essential aspects of the teaching and learning process. The main objective in explain about this topic is based on the need to find out how is achieved the intellectual emancipation through Joseph Jacotot character and Jacques Rancière’s speech, that complement themselves. It is argued in this analysis the reflective educator practice, that must be founded on the main goal, that is to educate critical and reflective citizens. For this, the researches of Rancière (2011), Antunes (2002) and Freire (1996) justify this article. It can foresee that when we perform an analysis of teacher and student empowerment, it occurs many problems faced by them in the desire of being reflexive in what they do, that is, the action of teaching and learning.

Keywords: Teacher. Student. Reflexion.

Introdução

O presente artigo faz uma análise sobre a prática reflexiva do professor Joseph Jacotot, na obra de Jaques Rancière, “O mestre ignorante”. A obra analisada apresenta as diferenças individuais dentro do espaço escolar e das atividades coletivas, revelando o lugar de cada um nessa comunidade, que é a escola.

Este estudo amplia-se ao analisar a relação e a atuação do professor em sala de aula, procurando demonstrar o papel primordial de um educador no desenvolvimento da sua função e suas contribuições para uma aprendizagem significativa.

Diante de toda essa realidade, pôde-se perceber o quanto é importante repensar a relação professor vs. aluno, pelo fato destas fazerem parte do entrelaçamento da aprendizagem, uma vez que tanto na relação aprendiz do aluno como do professor, é preciso desenvolver a capa-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

cidade de perceber e compreender o outro, para agir com eficiência. Para isso, é preciso refletir e reavaliar a prática educativa em sala de aula.

Assim, o artigo partiu dos seguintes pressupostos: o perfil do professor Jacotot no processo de ensino e aprendizagem, focando a igualdade entre docente e discente na ação de aprender e na necessidade de se envolver e saber trabalhar com as diferenças particulares dentro da sala de aula; nesse caso, na ação de ensinar e de aprender ao ensinar.

Neste panorama, é analisada a prática reflexiva do professor Jacotot, como fato de suma importância no desenvolvimento dos alunos, no âmbito da educação e das relações reflexivas docentes, procurando atender a questões relacionadas a tão refutada dicotomia: Professor vs. Alunos, uma relação motivadora.

A prática reflexiva do professor Jacotot

O professor escuta diariamente que precisa estudar a teoria para repensar sua prática. Constantemente estão a lhes apontar suas falhas e a focá-lo a refletir sobre formas de amenizá-las, entretanto, na obra “O mestre ignorante”, o professor Jacotot encontra-se em um país distinto, em que não conhece o idioma, e é impelido a ministrar aula para uma classe, que pouco lhe compreende, pois os alunos também não conhecem o idioma do mestre.

A partir da análise dessa situação, este texto tem o objetivo de oferecer elementos que conduzam à construção de uma reflexão de interesse sobre o aprimoramento das práticas educativas, assim como fez o personagem professor Jacotot.

O docente está, ao longo dos séculos, sempre relacionado com o papel que a escola desempenha na sociedade. O papel da escola é pensar na educação para a formação cidadã. A perspectiva é que o cidadão deveria ser um ser, um sujeito sobretudo solidário, capaz de viver e conviver em diferentes contextos com diversas manifestações culturais. Que ele exerça cuidado sobre si e sobre o outro e que demonstre esse cuidado em relação às questões naturais e culturais, que tenha capacidade de organizar com autonomia e pensamento crítico e reflexivo.

No processo de ensino-aprendizagem apresentado na obra “O mestre ignorante”, percebemos o discurso igualitário. Tanto o aluno, quanto o professor, são sujeitos do processo, e ambos aprendem nessa ação. O ensinar na obra em questão pressupõe alguns objetivos para a educação, que não são necessariamente os pilares dos quais se constrói a formação dos professores, tradicionalmente falando.

Conforme demonstra a personagem de Rancière, se vista esta sob uma perspectiva tradicional e cartesiana, dentro de uma sociedade competitiva que sempre valorizou mais o ter do que o ser, o racionalismo científico, e não a manifestação subjetiva do ser humano, seria impossível uma aprendizagem autônoma, a exemplo do que se encontra na história do livro.

A proposta de aprendizagem discutida por Rancière, por meio do professor Jacotot, se traduz numa aprendizagem em que os educandos se tornem seres críticos, participativos e autônomos. Contudo, esse professor que nos é apresentado na obra mostra-se ainda em desenvolvimento, mesmo com todo o seu conhecimento, com toda sua experiência e formação, ele tem que possuir uma prática pautada não só no caráter técnico, mas principalmente no político e ético.

As reflexões que surgem a partir do que é exposto na obra em análise, demonstram que os professores não estão e nunca estarão prontos e acabados. Os seres humanos têm que aprender com o princípio do “incompleto”, mas não se pode usá-lo para justificar a não construção de uma competência necessária.

Assim sendo, é importante que se trabalhe com a perspectiva da flexibilidade, que ensina a dominar conhecimentos teóricos, concepções pedagógicas, técnicas e ferramentas de trabalho, mas também ajuda o professor a exercitar a capacidade de reflexão na ação e também

sobre a sua ação. Isso poderia contribuir para levar o aluno a envolver-se no processo de aprendizagem autônoma emancipadora, sem a necessidade de um explicador.

O autor Jaques Rancière apresenta o professor Jacotot e seus pupilos, os quais refletem na ação sobre a ação e tornam-se reflexivos. Evidencia-se na obra a distinção entre a postura reflexiva do mestre e a reflexão episódica de todos os alunos, sobre o que é praticado. A orientação para a prática reflexiva poderia sugerir de uma configuração moderna de incorporar finalidades audaciosas e de ponderar a realidade, com a intenção de desenvolver, sobretudo, o saber analisar, entretanto essa ação ocorreu de uma forma inusitada, pois a metodologia empregada por Jacotot alcançou um resultado positivo.

Ainda no plano da obra, vê-se que o mestre usou uma metodologia com os alunos sem saber se daria certo, entretanto, sua experiência obteve sucesso. Todavia no processo de ensino e aprendizagem é importante edificar paralelamente saberes didáticos e transversais, que sejam bastante ricos e profundos, para associar o olhar e a reflexão sobre a realidade. Analisando o discurso de Rancière, através do professor Jacotot, pode-se questionar se com o pretexto de atender às necessidades mais urgentes do aluno, o professor deve deixar nas mãos da experiência o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das reflexões suscitadas pelo texto de Rancière, acredita-se que a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprenderem de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. Sob esse ponto de vista, o professor Jacotot prepara indiretamente seus alunos para refletir sobre a sua aprendizagem, criando assim, um modelo para exercer sua capacidade de observação e metacomunicação.

A partir disso, percebe-se que o ato de ensinar e aprender não podem ser adquiridos em curto prazo, só pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. Nesse processo, todos refletem para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática. O desafio de ensinar é ao mesmo tempo formar atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas, que conduzem os alunos a sua emancipação, à consciência de igualdade, ou seja, ninguém é inferior ao outro, todos possuem a capacidade de aprender e de ensinar.

Jacotot, a partir da sua prática, cria um espaço de análise, um lugar de repartir as contribuições e de meditação sobre a forma como se pensa, determina, informa e reage em uma sala de aula, mesmo sem a comunicação direta com os educandos, o mestre através da história de Telêmaco², estimula a autonomia dos alunos, possibilitando a eles “o caminho para toda aventura do saber”.

Como enfatiza Rancière, “[...] o método Jacotot não é o melhor, é diferente”, pois o personagem apenas cria uma atmosfera, a qual leva os alunos a trabalharem seus temores seus anseios, impulsionando o desenvolvimento da pessoa.

O professor Jacotot, através de sua didática, consegue atender a um perfil que engloba tanto a capacidade teórica como a prática para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Através de Telêmaco, ele consegue planejar uma estratégia que envolve o discente, levando-o a buscar sua autonomia no processo de aprendizagem. Em resumo, um profissional reflexivo só pode ser formado e formar por meio de uma prática reflexiva, aprendendo a fazer o que não sabia fazer, buscando emancipar-se para emancipar o outro.

Na história analisada, mesmo o mestre e os alunos, sem conhecer a língua, conseguem manter a comunicação e, reflexivamente, o professor entende de que modo poderá abordar determinado assunto, não esquecendo que ensinar em outro idioma é diferente de se ensinar em sua língua materna.

²História do filho de Odisseu na mitologia grega.

Desta forma, Jacotot consegue desenvolver a autoconfiança em seus alunos; e é assim, que eles acreditam na capacidade de aprender. Ao realizarem as comparações da língua materna (holandês) com o idioma a ser trabalhado (francês), eles constroem significados, apresentam valores de outras culturas; esta estratégia de ensino facilita o processo de aprendizagem.

Fica perceptível que o contraste entre os dois idiomas envolve vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, como a frustração pela não comunicação e a reação pelo estranhamento do novo idioma, porém, como um profissional reflexivo, Jacotot consegue estabelecer entre ele e os alunos uma comunicação através de Telêmaco e percebe que é possível a aprendizagem, mesmo que através de uma comunicação indireta.

Contudo, vale ressaltar que determinadas práticas podem surtir efeitos positivos para alguns alunos, porém para outros não, portanto, o professor deve ter a capacidade de avaliar, e encontrar uma maneira de possibilitar a aprendizagem, sem que se torne um tecnocrata.

Jacotot, como um profissional reflexivo, buscou estar atento às necessidades do aluno e foi extremamente observador, descobrindo como trabalhar de forma significativa. Vivendo o dilema de encontrar uma forma para se comunicar em sala de aula ele transformou sua prática em um desafio, corroborando o que diz Celso Antunes:

Aprender em sala de aula não é apenas copiar ou reproduzir a realidade, eleger modelos e conquistar novas habitações e novos condicionamentos. A verdadeira aprendizagem escolar sempre busca desafiar o aprendiz a ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Então, deve ser capaz de construir significados. (ANTUNES, 2002, p. 27).

Assim, com sua prática, Jacotot produz um contexto em que a decisão e a responsabilidade de tomar uma direção ou outra, dependerão dos próprios critérios e da própria intuição do aluno, proporcionando a emancipação dele.

Neste caso, a complexidade de ensinar sem conhecer a língua dos alunos e sem que os alunos conheçam a língua do professor, apresenta dimensões objetivas e subjetivas, pois certas situações são mais complexas que outras, algumas pessoas vivem ou “sofrem” a complexidade mais que outras, uma vez que uma sala de aula é heterogênea.

De qualquer forma, as aulas são contextos de ações caracterizadas por uma forte complexidade e o professor deve buscar maneiras de enfrentar esses conflitos. Ele necessita encontrar caminhos que conduzam ao ensino e à aprendizagem, como fez o professor Jacotot, que encontrou estratégias que possibilitaram que ele ensinasse de forma significativa e que os alunos aprendessem de forma significativa. Evidenciando em sua prática que aprender e ensinar caminham na mesma trilha. Freire (1996, p. 26), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, postula que

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível.

– Depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

O conflito enfrentado pelo professor Jacotot, se refere às ações concretas que professores devem abordar no desenvolvimento de suas aulas. As ideias desenvolvidas pelo mestre Jacotot são claras, no entanto, na realidade os problemas começam quando são colocados em prática, pois surge a dúvida se o planejado dará certo.

O ideal de acoplamento entre pensamento e a atuação, quando um professor planeja sua intervenção, é de que não se quebre o elo entre a ideia e a prática, uma vez que na prática, a conduta do professor é mais imediata, mais situacional.

Não é possível ter a certeza absoluta de que a ação docente bem planejada esteja livre de problemas, pois os conflitos e as dúvidas da ação real podem aparecer. Cabe ao professor encontrar a melhor forma de trabalhar esses problemas.

O professor Jacotot questiona-se sobre a inutilidade de uma explicação, durante sua prática, chegando à conclusão de que é possível ensinar qualquer coisa, mesmo aquilo que se desconhece, basta que seja praticada a emancipação do aluno.

Assim, Jacotot, ao propor aos alunos a tradução de *Telêmaco*, enfrenta o problema do não conhecimento da língua, por ambas as partes, tanto alunos ignoravam o francês, como o mestre ignorava o holandês. Entretanto, a partir de sua prática, ele percebe que mesmo sem uma explicação os alunos podem aprender. Jacotot ofereceu aos alunos a possibilidade de emancipação, ou seja, os próprios discentes foram sujeitos da sua aprendizagem.

Na medida em que o mestre ajuda o discente a ter o domínio da sua aprendizagem, a refletir, imaginar, criar, atribuir valor, criticar e desenvolver sua consciência, o professor trabalha com a produção de sentido, tendo um papel decisivo, visto que antes de querer saber para que estudar determinado conteúdo, o aluno quer encontrar respostas para as suas aspirações.

Desta maneira, a obra de Rancière evidencia que basta despertar a vontade de aprender no aluno, para que ele aprenda. Deixa claro que todos têm a mesma capacidade de aprender, pois todos são iguais.

Ao se conscientizar da sua capacidade de aprendizagem, o educando torna-se autônomo. Ele aprende a usar seu conhecimento, sua imaginação, intuição e criatividade para encontrar alternativas, que o levem a aprendizagem significativa. Quando o educando descobre que é capaz de se desvencilhar da dependência do explicador, ele alça voos, vislumbrando novos horizontes.

Considerações finais

A obra “O mestre ignorante” possibilita uma tomada de consciência sobre a aprendizagem significativa, evidenciando o papel do professor e do aluno nesse processo. Rancière, por meio do professor Jacotot, indaga sobre que tipo de professores somos ou queremos ser.

Através da lição da emancipação, descobrimos que a vontade de aprender é que leva o sujeito a aprender, que todos possuem a mesma capacidade, e que a aprendizagem é possibilitada e não transmitida, como já dizia Freire (1996, p. 52), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Assim acontece na obra “O mestre ignorante”, em que o professor Joseph Jacotot, através de sua metodologia emancipadora, consegue despertar nos alunos possibilidades para que eles mesmos construam seus conhecimentos.

A emancipação intelectual não depende do outro para ser alcançada, mas da vontade do próprio sujeito. Todo ser humano possui a mesma capacidade para aprender, e não há ninguém mais inteligente que outro.

A grande reflexão que o livro possibilita é a percepção de que todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar. Mas para que isso se torne possível é necessário ter consciência da sua capacidade, de seu autodidatismo, que tenha sua autonomia, ou seja, que ele seja emancipado intelectualmente.

Referências

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Liliam do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: análise e discussão

The Portuguese language education for deaf students in high school: analysis and discussion

Adriano Brito Feitoza¹

Resumo: Todos têm seus direitos ao acesso à educação. No entanto, ao longo da história, os sujeitos surdos tiveram dificuldades para isso. A Escola Inclusiva garante este acesso. Mesmo neste modelo, é necessário que os atores responsáveis pelo processo de ensino cumpram este objetivo por meio do uso de estratégias e recursos adequados, aplicados em todas as áreas do conhecimento. Entre estas, o aprendizado de Língua Portuguesa precisa ser garantido aos alunos surdos, como sua segunda língua, na modalidade escrita, levando em conta suas especificidades. O objetivo desta pesquisa é verificar qual é a melhor estratégia e que recursos podem ser utilizados, analisar se estes são eficientes e eficazes numa Escola Regular Inclusiva de Manaus e propor uma discussão sobre a importância de usá-los. Materiais utilizados, recursos visuais (projektor de imagens, textos imagéticos, gravuras e vídeos). Método de pesquisa adotado, qualitativo, em duas situações. Situação (S01), o conteúdo de Língua Portuguesa seria apresentado utilizando-se estratégias e recursos adequados para alunos surdos e Situação (S02), não haveria uma estratégia nem recurso adequado aos alunos. Analisando as observações feitas em ambas as situações, obtiveram-se resultados que apontam a eficácia e eficiência do uso de estratégias e recursos utilizados para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, ao mesmo tempo em que se adapta às suas especificidades de aquisição de conhecimento. Assim, a Escola cumpre o seu papel como Escola Inclusiva.

Palavras-chave: Estratégias. Surdos. Língua. Portuguesa.

Abstract: Everyone has their rights to access to education. However, throughout history the deaf subjects had difficulties to it. The Inclusive School provides this access. Even in this model, it is necessary that the actors responsible for teaching process meet this goal through the use of strategies and resources applied in all areas of knowledge. Among these, learning Portuguese language must be guaranteed to deaf students, as their second language, writing mode, taking into account their specificities. The purpose of this research is to find what best strategy and resources can be used to analyze whether these are efficient and effective in an Inclusive Regular School of Manaus and propose a discussion about the importance of using them, used materials, visual aids (projector images, pictorial texts, pictures and videos), research method adopted, qualitative, in two situations. Situation (S01), the Portuguese language content would be presented using strategies and resources for deaf students and situation (S02), there would be a strategy or proper use of students. Analyzing the observations made in both situations, they obtained results that indicate the effectiveness and efficiency of the use of strategies and resources used for the teaching of Portuguese language for deaf students, while that fits their specific knowledge acquisition. Thus, the school fulfills its role as inclusive.

Keywords: Strategies. Deaf. Language. Portuguese.

Introdução

A inclusão escolar vem sendo desenvolvida em todos os aspectos sociais, principalmente, na escola, precisa ser garantido aos alunos surdos o domínio completo da Língua Portuguesa, essa pesquisa de *paper* de estágio vai verificar qual estratégia e recursos podem ser utilizados, analisar se estes são eficientes e eficazes numa Escola Regular Inclusiva de Manaus e propor uma discussão sobre a importância de usá-los que vão abordar as Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa para alunos com Surdez no Ensino Médio. Estas estratégias são de vital importância. Por meio delas, o professor conseguirá transmitir os conteúdos de forma que

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

o aluno surdo, mesmo possuindo a Libras como uma estrutura linguística diferente, possa ser contemplado em vivenciar as experiências cognitivas da língua portuguesa.

No ensino médio espera-se que o aluno com deficiência auditiva seja capaz de escrever textos coerentes, mesmo que simples. Vale lembrar que coerência e coesão são qualidades distintas - a primeira refere-se à forma do texto, enquanto a segunda diz respeito aos aspectos semânticos. Devido às diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral, é comum que o aluno surdo tenha dificuldades para escrever textos coesos. Poucos conseguem fazer o uso correto de morfemas e as ligações entre palavras, orações e parágrafos. O mais importante é atentar para a coerência nas produções, mas isso não quer dizer que o educador não precise elaborar atividades regulares de leitura e de reestruturação de texto, para que o aluno se aproprie cada vez mais da Língua Portuguesa escrita – considerada como segunda língua para os usuários de Libras.

É desejável que o estudante consiga interpretar e reconhecer textos de diferentes gêneros – biográficos, jornalísticos, científicos, crônicas, contos, poemas, relatos históricos etc. Ele vai precisar dominar o uso escrito da Língua Portuguesa para estruturar experiências e explicar a própria realidade. Organizar esquemas e estimular a produção escrita de notas e textos de opinião, ajudam o aluno nesse processo. Atividades de leitura compartilhada em pequenos grupos, de leitura em Libras feita pelo intérprete ou pelo professor, e de leituras autônomas, conferem mais segurança ao aluno.

Após ingressar no Ensino Médio, respeitadas as limitações, o aluno surdo precisa ser capaz de refletir sobre os principais aspectos da Língua Portuguesa. O tempo de aprendizagem da pessoa com deficiência auditiva é diferente do de alunos ouvintes. É necessário investir nas situações de sistematização de conteúdos, apresentar ao aluno o que será feito, ampliar o tempo de realização das atividades e atuar sempre em conjunto com o profissional da sala de recursos, responsável pelo AEE. Essas estratégias junto com o processo de inclusão por meio do bilinguismo têm se mostrado eficazes.

Em sala de aula, muitas das barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade e à vontade do professor que se percebe como profissional da aprendizagem, em vez de ser o tradicional profissional do ensino. Enquanto uns valorizam as metodologias, outros colocam sua energia em torno dos alunos, os aprendizes. Enquanto aquele é o professor que transmite conhecimentos, este é o educador que transmite conhecimentos, este é o educador preocupado com a pessoa do seu aluno. Assim Sanches e Romeu (1996, p. 69) afirmam que:

O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão de cultura.

A inclusão do aluno surdo no espaço escolar para o bilinguismo apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatórias para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006). O aluno surdo tem uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade (MOURA, 1996). Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. A partir disso, vê-se a necessidade

de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno surdo sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. O posicionamento de alguns professores se vê em um rumo contraditório ao que Carvalho e Barbosa (2008) refletem sobre o que é ideal em sala, pois muitas vezes não utilizam uma metodologia específica aplicada aos alunos surdos. As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas sobre temas abordados durante as classes em que, muitas vezes, o planejamento não engloba a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno surdo. Fica evidente uma exclusão para o aluno surdo. De fato, esta metodologia não realiza uma inclusão linguística necessária, e, como consequência, resulta em grande dificuldade de comunicação por falta de uma Língua que os una.

A pesquisa foi realizada no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, localizado na Rua 10 de Julho, número 843, Centro, na cidade de Manaus/AM. Fomos bem recebidos pelo Administrador Escolar e Diretora do Colégio. Executei cinco regências em cinco turmas diferentes, todas monitoradas pelo professor regente.

O colégio possui algumas particularidades, por ser uma Escola Inclusiva. Possui 13 alunos surdos matriculados em salas de aulas junto com alunos ouvintes e intérpretes de libras que os auxiliam.

No entanto para haver análise e discussão sobre a estratégia mais indicada para o ensino de Língua Portuguesa para alunos com surdez, propositalmente trabalhamos o conteúdo por meio de duas situações diferenciadas.

Na Primeira Situação, chamada de (S01), a aula seria totalmente pautada por meio do uso de estratégias significativas que favorecem o aprendizado tanto de alunos surdos quanto dos alunos ouvintes. Na Segunda Situação chamada de (S02), a aula não teria uma estratégia eficiente pautada para atingir especificamente os alunos surdos e sim a turma como um todo.

Na primeira e segunda regência foi trabalhado o conteúdo sobre Redação, assunto: Delimitação Temática. Na sétima turma de segundo ano ocorreu a (S01). No primeiro momento, houve aula expositiva sobre a diferença de título e tema da redação, cada proposta de exemplo de redação acompanhava uma gravura na qual todos os alunos podiam exercitar a delimitação temática, depois, num segundo momento, os alunos foram divididos em duplas para poderem exercitar sobre como delimitar um tema de redação. Ao verificar o resultado da atividade, a maioria dos alunos, incluindo os três alunos com surdez, atingiram com êxito o objetivo da atividade.

A (S02) ocorreu na sexta turma de segundo ano, assim como descrito no parágrafo anterior, foi ensinada a delimitação temática por meio de vários exemplos de propostas de redação. Todavia, não foi utilizada estratégia específica para auxiliar na aprendizagem dos alunos com surdez. Assim, ao observar os resultados da atividade em duplas, a maioria dos alunos ouvintes atingiram o objetivo da atividade, apenas um aluno, de um total de três alunos surdos, compreendeu a atividade e soube executá-la satisfatoriamente.

Na terceira e quarta regências foi trabalhado o conteúdo de literatura, com o assunto: Terceira Geração do Romantismo, prosa, e o livro *Senhora*, de José de Alencar.

A (S01) foi feita na sexta turma de segundo ano. Utilizamos facilmente imagens que contemplaram as características da Terceira Geração do Romantismo e um vídeo que mostra um resumo do livro *Senhora*, de José de Alencar. Esses recursos tornaram a aula vívida de informações escritas e visuais que formaram um arcabouço de conhecimentos para todos os alunos, ouvintes e surdos. Fizemos avaliação de observação e constatamos que a maioria, juntamente com os alunos surdos, interagiu por participar das respostas às perguntas realizadas. Assim, os recursos e estratégias usadas atingiram o objetivo.

Na quarta regência houve a (S02) por meio de uma aula puramente expositiva sem estratégias e recursos adequados para o aprendizado dos alunos surdos. Durante a aula expositiva, realizamos avaliação de observação e percebemos pouca interação, principalmente ao fazer perguntas sobre o conteúdo exposto. Nenhum dos três alunos surdos participou da aula. Esta aula, sem recursos e estratégias para alunos surdos, os deixou sem condições de adquirir os conhecimentos apresentados.

Na quinta e última regência foi trabalhado o conteúdo de sintaxe. O assunto: tipos de sujeito. Este conteúdo é um dos mais difíceis para o ensino de surdos, uma vez que a Libras possui sintaxe própria e difere da sintaxe da Língua Portuguesa. Devido a essa complexidade realizamos a regência apenas na (S01), aula expositiva com o uso de gravuras que traziam informações visuais de elementos das frases. Houve participação dos alunos ouvintes e surdos que identificavam os tipos de sujeito nas frases propostas, depois, foi realizada atividade em dupla que consistia em formar frases com tipos de sujeitos diferentes. Ao realizar a observação, constatamos que, mesmo com essencial uso de recursos e estratégias, os alunos surdos tiveram dificuldade motivada pelo fato da estrutura da Libras ser diferente da estrutura da Língua Portuguesa.

Metodologia qualitativa situacional adotada

Quanto à metodologia adotada, os estudos teóricos, foram balizados pela proposta da Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade, teoria que converge para a linha de investigação científica em que se privilegiam as potencialidades de significação de diferentes modalidades de linguagem atuando de forma simultânea e que atende bem aos propósitos desta pesquisa. Sobre essa etapa, Flick (2004, p. 60) faz a seguinte afirmação: “o processo de pesquisa não inicia como uma tábula rasa. O ponto de partida é, antes, uma compreensão prévia do sujeito ou do campo de estudo”. Para reforçar sua posição, Flick (2004) cita a primeira regra que Kleinig (1982, p. 231 apud FLICK, 2004, p. 60) formula para a pesquisa qualitativa: “a compreensão prévia dos fatos em estudo deve ser considerada preliminar, devendo ser excedida com informações novas, não congruentes”.

Baseado neste conhecimento prévio dos fatos, foram criadas as duas situações descritas anteriormente para esta pesquisa, em que ocorreram regências de língua portuguesa, e os resultados obtidos puderam ser mensurados.

Considerações finais

A pesquisa por meio de regências no ensino médio em escola inclusiva nos proporcionou reforçar a ideia da necessidade do uso de estratégias para o ensino de alunos com surdez. Estas estratégias são importantes, uma vez que, quando bem empregadas, permitem que os alunos surdos possam ter a oportunidade de assimilar os conhecimentos que lhes são repassados. Por sua vez, os alunos ouvintes além de poderem acompanhar as aulas pelo uso da audição ganham um reforço, o visual, por meio do uso de fotos e vídeos e outros recursos.

A eficiência e eficácia observadas nos resultados ao se utilizar estratégias e recursos adequados com os alunos surdos reforçam a importância de se adotar esta prática e que esta é a melhor estratégia. A pesquisa realizada na escola em questão, serviu para incentivar que ela possa adotar em suas aulas estas estratégias e recursos, para que todos os alunos surdos possam ter o acesso à educação com qualidade.

Assim, o uso de estratégias de ensino para alunos com surdez no âmbito da escola inclusiva beneficia todos os alunos, pois, enriquece o aprendizado, visto que, aquilo que talvez por

meio da audição não se torne muito compreensivo, possa ser complementado pela visão.

No entanto, sabemos que não é fácil lidar com muitos alunos, ainda mais quando se tem alunos com necessidades específicas. Preparar uma aula que possa contemplar a capacidade de aprendizagem de todos os alunos requer tempo e esforço. Caso o professor não atente para este importante fato, as aulas demonstradas em algumas regências nesta pesquisa não atingirão seu objetivo.

Uma vez que uma aula puramente expositiva, se utilizando apenas o quadro branco e pincel, alcançará com muita dificuldade apenas um punhado de alunos ouvintes, os alunos surdos não terão condições de terem suas capacidades cognitivas contempladas, o que dificulta a sua compreensão do conteúdo que lhes é exposto.

A política da escola inclusiva, como já se diz no nome, é incluir, e isto não acontece quando, entre outros fatores, não se usam estratégias de ensino que permitam que os alunos com surdez sejam incluídos na mesma oportunidade tal qual os alunos ouvintes, de serem expostos aos conteúdos educacionais.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CARVALHO, E. de C.; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE**: introdução à deficiência auditiva. 2008.

FERRAZ, Janaina de Aquino. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua**: novas perspectivas discursivas críticas. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GONÇALVES, Humberto Bueno. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. Ensaios Pedagógicos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRIS-CILA.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NOVA ESCOLA. **O desejo de ensinar língua portuguesa a alunos surdos**. São Paulo: Abril Cultural, 2010.

SANCHES, G. M. M. B; ROMEU, C. R. F. **Atividades Lúdicas no processo de ensino/aprendizagem**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1996. 69 p.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Programação e resumos**. Uberlândia: Ed. da UFU, 2012.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O ESTILO LITERÁRIO DO POETA LINDOLF BELL

The literary style of the poet Lindolf Bell

Andressa Karolina Bruske¹

Joelma Paula de Souza¹

Ana Paula Luchetta¹

Resumo: A partir do ano de 1945, inicia-se a terceira fase do período Modernista no Brasil, que vai até meados de 1975. Esta fase é também conhecida por período Contemporâneo, e muito divergia das demais fases: acabava o predomínio da poesia da primeira geração ou da prosa da segunda. Diversos experimentos temáticos e linguísticos são feitos. No estado de Santa Catarina, tem-se como representante o poeta timboense Lindolf Bell. O artista em questão iniciou suas obras em 1962. Ficou conhecido, principalmente, por levar a poesia às diversas classes sociais, por meio de uma comunicação menos convencional, a chamada Catequese Poética. Assim sendo, tem-se por objetivo, ao elaborar o presente texto, efetuar uma reflexão acerca do estilo poético do catarinense Lindolf Bell, adotando-se, para isto, a pesquisa bibliográfica. Com o presente trabalho, pretende-se efetuar uma reflexão em torno da obra desse poeta catarinense, ambientada na contemporaneidade do Modernismo brasileiro.

Palavras-chave: Literatura. Modernismo. Estilo literário. Catequese poética.

Abstract: From the year 1945, begins the third phase of the Modernist period in Brazil, which goes until 1975. This phase is also known as Contemporary period and diverged from the other phases ended the dominance of the poetry of the first generation or the prose of the second. Several thematic and linguistic experiments are made. In the state of Santa Catarina, we have the poet Lindolf Bell that represents us in poetry. The artist began his work in 1962. He has been known mainly for bringing poetry to the various social classes, through a less conventional communication, the call Catechesis Poetics. Therefore, it has been aimed in this text a reflection of the poetic style, adopting, and the literature search. With this work, we intend to make a reflection about this poet from Santa Catarina, set in contemporary Brazilian Modernism.

Keywords: Literature. Modernism. Literary Style. Poetic Catechesis.

Introdução

Lindolf Bell foi o responsável por um movimento de divulgação da poesia junto a públicos diversos e através de meios de comunicação menos tradicionais, denominado *Catequese Poética*, iniciado em 1964 (TONCZAK, 1976).

Depois da Semana de Arte Moderna, em 1922 (1ª geração), e do incisivo e duro modernismo, de 1930, em que predominou o romance regionalista (2ª geração), começa a se instalar, a partir de 1945/1950, novos rumos para a literatura brasileira.

É neste momento que o mundo se despede da trágica Segunda Guerra Mundial, e também do grandioso poeta Mário de Andrade. Em meio a tudo isso, tem-se aqui no Brasil a queda do presidente Getúlio Vargas. O país vivia um período de democratização política e de desenvolvimento econômico.

E nesse contexto, emerge o estilo de, Lindolf Bell conhecido como Catequese Poética, cuja literatura é endereçada às massas populares, adotando, para isso, diferentes métodos. Assim, sente-se a necessidade de mostrar a presença e o valor deste estilo literário, manifestado em pleno Modernismo. Para isto, adota-se a pesquisa bibliográfica, tomando por base a crítica que se manifestou acerca deste estilo e do poeta em questão.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Lindolf Bell

Filho de lavrador, o pai de origem alemã e mãe de linhagem russa, Lindolf Bell nasceu em Timbó no dia 2 de novembro de 1938 e veio a falecer no dia 10 de dezembro de 1998, com a idade de 60 anos. Na adolescência estudou no colégio Ruy Barbosa, onde conheceu um de seus melhores amigos e confidente: Péricles Prade. Nesta mesma instituição, segundo o próprio Péricles, é que a paixão pela poesia nasce. Conforme suas palavras,

[...] a vocação literária, no colégio, foi estimulada pelo falecimento do professor Gelindo Sebastião Buzzi, diretor do estabelecimento, que lecionava português e literatura brasileira, cuja paixão literária era imantada pelo romantismo de cunho social, à maneira de Victor Hugo, sendo Castro Alves o predileto entre os brasileiros. Tanto Bell quanto eu [Péricles] sofremos a generosa “imposição” poética desse mestre, mas, na verdade, outros foram, depois, os rumos de nossa estética. (PRADE, 2009, p. 71)

Há também, outro fato que enfatiza o gosto de Bell pela poesia. Helen Francine (2005, p. 53), autora do livro “Quixote Catarinense”, obra em que ela escreve a biografia de Lindolf Bell, faz uma observação acerca de suas escolhas, “nasce em Timbó um menino que tinha enormes chances de seguir a profissão do pai Theodoro, lavrador. Contudo, herda da mãe Amália, o dom de dizer poemas”. Percebe-se que desde idade tenra, Bell traz este talento para usar a palavra, através da poesia como instrumento capaz de transformar o pensamento de uma geração.

Ainda na adolescência, Lindolf Bell deixou Timbó para estudar em Blumenau. Depois seguiu para o Rio de Janeiro em 1958, para servir o exército, e no período que esteve lá, conversou com o escritor exilado Salim Miguel. Declamou um poema no juramento à Bandeira, entre a tropa do Exército.

Em São Paulo, no começo da década de 1960, Bell conheceu o seu grande e inesquecível amor, Anna Maria Kieffer (cantora lírica), escrevendo anos mais tarde uma homenagem a ela, “As Annamárias”, um livro de poesia lírica, em três edições. No ano de 1962, escreveu o seu primeiro livro de poesias, Bell escreveu 16 obras literárias, dentre elas uma narrativa lírica “Curta Primavera”.

Em 1964 ingressa na Escola de Artes Dramática de São Paulo, e neste mesmo ano lidera um movimento pioneiro e inédito intitulado “Catequese Poética”, que o projetou nacionalmente, sendo reconhecido, homenageado, deixando um grande legado. Também foi o precursor das artes em Santa Catarina, fundando a galeria Açu-Açu, em Blumenau.

Na década de 60, vivia o Brasil um momento muito complicado e que afetou diretamente a vida e o comportamento de uma geração carregada de conflitos sócio-político-culturais. Primeiramente, por sentirem e sofrerem na pele os efeitos do pós-guerra, e também devido à Ditadura no Brasil, instaurada em 1 de abril de 1964, com duração de 21 anos. Este foi um momento muito difícil para a sociedade já que esta era controlada, sem direito a opinar e viver livremente. Os meios de comunicação eram censurados, e os cidadãos eram exilados, torturados e muitas vezes mortos, caso fossem contrário aos preceitos ditatoriais.

É neste cenário conflituoso que Lindolf Bell surge e se espalha entre o povo, indo ao encontro das angústias e anseios. Com o dom da oratória e muito iluminado, Bell, através do movimento da *Catequese Poética*, inaugurado oficialmente em 18 de maio de 1964, o autor saiu dos meios de comunicação convencionais e foi para as ruas, praças públicas, boates, estádios de futebol, presídios, viadutos. Por meio da poesia e através de recitais e declamações, ele denunciou os problemas sociais os quais vivia e compartilhou sentimentos universais como a

saudade, a tristeza, o amor, além de divulgar a cultura por meio dos seus poemas. Sobre Lindolf Bell e seu fazer literário, Maria Joana Tonczak afirma:

Poeta desde a infância, ou poeta desde o nascimento, ou “poeta desde o útero (usando suas próprias palavras), filho de estrangeiros, sofreu bem cedo os efeitos de uma civilização estraçalhada pela guerra e confundida após ela. Inteligente, responsável e humano, procurou colocar sua capacidade criativa e criadora a serviço da coletividade, usando dela e usando da arte para chegar ao homem, ciente de que, por menor que seja o círculo de atuação da pessoa, ela pode e deve atuar, sair em busca de uma forma de contribuir (TONCZAK, 1978, p. 35).

Lindolf Bell, que costumava dizer que o seu ofício era o da palavra, do poema, ou seja, o melhor instrumento para levar o ofício do poema seria o exercício do próprio poeta. E assim passou a agir, levando a todas as classes, através do seu exercício, a sua palavra de poeta:

[...] o lugar do poema é onde possa inquietar; ninguém faz o poema por mero exercício verbal. O lugar do poema é todos os meios de comunicação [...], o poema pode e deve invadir o terreno circunstancial da denúncia, tomando a si o direito de luta contra a subcultura; o lugar do poema é onde possa inaugurar. (BELL, 1978, p. 35).

Na visão do escritor, ser poeta é um desígnio de Deus, ele acreditava no dom, e que o dever dele era repassar este conhecimento ao maior número de pessoas, independente de sua classe social.

Bell em suas andanças visitou estudantes do curso de letras, ocasião em que conheceu o iniciante poeta Alcides Buzzzi. Em meio às lutas pela valorização cultural, jogou garrafas com poesias dentro, no rio de Blumenau, junto com outros amigos, Dentre eles: Dennis Radünz. Em parceria com a Malwee, já na década de 1990, Bell cria, em escala industrial, o que denominou de *Corpoemas*, poemas estampados em camisetas.

Com a fotógrafa Lair Leoni Bernardoni cria diversos projetos, como o *Selapoema*, Bell criou também as praças dos poemas, em cidades como Timbó e Blumenau, entre outros projetos.

Obra

Lindolf Bell viveu dois grandes momentos em sua vida. O primeiro quando deixa sua terra natal e aventura-se para ir ao encontro de seus sonhos em São Paulo. E o segundo momento quando retorna para suas origens, não mais como era antes. Estes fatos influenciaram diretamente na composição de suas obras. Segundo Cláudio Willer (1984, p. 6),

[...] em seus primeiros livros [...], Bell apresentava-se como o poeta que denunciava a perda de laços da fraternidade e de densidade humanística em nossa sociedade. Escrevia impelido por uma urgência de dizer algo, de esclarecer e convocar uma poesia, portanto, com um aspecto referencial, uma exterioridade patente também na postura do seu autor em atuar publicamente, mobilizar, trazer outras pessoas para o mesmo campo de atuação.

Em textos como “Os Póstumos e as Profecias”, “Os Ciclos”, “Convocações”, “A Tarefa” “Curta Primavera” e a “Antologia Poética”, encontram-se versos que remetem a um sentimento muito profundo do seu eu lírico, em que autor olha para o futuro com distanciamento, já que a

dor persiste de um tempo que não volta mais. O efêmero, a saudade e a distância são sentimentos explícitos, como é possível observar no poema abaixo:

As Profecias I

[...]
foi lá que brinquei de longe
e perdi-me de mim
foi lá a primeira tosquia
quando me tiraram tudo

[...]
depois de tudo
minha casa permanecerá nos fundos. (BELL, 1962).

Com a obra “Os Ciclos”, inicia o momento de denúncias dos problemas sociais. Bell lembra muito o perfil de Carlos Drummond de Andrade, porque em seus poemas as questões humanas, como o amor e a saudade, são seu enfoque. Outro poeta que teria inspirado Lindolf Bell foi, o também catarinense, Cruz e Sousa, ao qual foi dedicado o poema “Os Póstumos”.

Em “O Poema das Crianças Traídas I”, o *eu lírico* de Bell presencia e denuncia o cenário tenso da ditadura militar, a exemplo do verso “eu fui à tarefa, num tempo de drama”, no qual ele retoma o sentimento de que foi invocado através de seu dom. de ser portador através da palavra, daquela situação caótica. Também nos versos “eu fui às cidades destruídas”, o eu lírico se apresenta como quem viveu e sentiu a dor e o sofrimento dos que morreram e dos que foram afetados diretamente.

O Poema Das Crianças Traídas I

Eu vim da geração das crianças traídas.
Eu vim de um montão de coisas destroçadas.
Eu tentei unir células e nervos, mas o rebanho morreu.
Eu fui à tarefa, num tempo de drama.
Eu cerzi o tambor da ternura quebrado.
Eu fui às cidades destruídas para viver os soldados mortos. (BELL, 1984).

Já os textos que compõem o segundo momento de Bell são “As Annamárias”, “Incorporação”, que inclui poemas dos livros anteriores, “As Vivências Elementares” e “O Código Das Águas” (1984), “Iconographia” (1994) e “Pré-Textos para um Fio de Esperança”, fase que preparava o livro “Anima Mundi”, concluído em 1997, mas que desapareceu.

Sobre o segundo momento do escritor, Cláudio Willer (1984) faz algumas análises, “a partir de 1968 há uma mudança de rumos: o poeta recolhe-se, volta à Santa Catarina, sai do circuito, a não ser em aparições eventuais.” Em “Annamárias”, observa algumas mudanças no texto, onde antes predominava a metáfora, há um peso maior da palavra, não como instrumento para dizer algo, mas sim, como entidade constitutiva do poema, relacionando-se com outras palavras e formando uma trama que, por sua vez, dá ritmo e sentido ao texto (WILLER, 1984). Percebe-se que há a transição de Bell em relação ao uso da palavra, que antes era usada como ferramenta de denúncia. O poeta volta para Santa Catarina com mais experiência, mais sentimentalismo.

Alguns poetas da terceira fase do Modernismo discordam do modo de expressão da Poesia Concreta, e fazem surgir o poema Práxis, no qual a palavra não é tratada como simples objeto estético, mas ela tem força, ela pode ser transformadora. Bell está inserido dentro dessas características, partindo da premissa em questão. O poeta Rubens Jardim afirma “Eu e Bell

chegamos a brincar de poesia concreta, mas essa vertente era seca, árida da alma, um beco sem saída” (FRANCINE, 2005, p 81).

Nos poemas de Bell, podem-se observar os versos livres, não há regras já impostas. O poeta criou seu próprio estilo, predominando em seus poemas o ritmo, a sonoridade. Porém, estética poética também foi uma de suas preocupações.

Cosiderações Finais

Lindolf Bell é um poeta timboense, de origem simples que brilhou intensamente. Seus poemas não seguem regras, são livres, sonoros e esteticamente cuidados, com forte tendência do Poema Práxis. A partir da análise de suas obras, pode-se inferir que Bell é um poeta lírico-social, pois o que predomina nelas é a preocupação com os problemas sociais, além dos sentimentos universais, como o amor, a saudade e o efêmero.

Referências

BELL, Lindolf. **O código das águas**. Florianópolis: Global, 1984.

FRANCINE, Helen. **Quixote Catarinense**: onde se conta sobre a trajetória e algumas batalhas do poeta catarinense Lindolf Bell. Florianópolis: Editora UFSC, 2005.

HOHLFEDT, Antônio. **Literatura Catarinense em busca da identidade**: a poesia. Florianópolis: Editora UFSC, 1997.

PRADE, Péricles. **Lindolf Bell seleção**. São Paulo: Global, 2009.

TONCZAK, Maria Joana. **Lindolf Bell e a Catequese poética**. Florianópolis: Conselho Estadual de Cultura, 1976.

WILLER, Cláudio. Apresentação. In: BELL, Lindolf. **O código das águas**. Florianópolis: Global, 1984.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The ludic in portuguese teaching in final grades of elementary school

Márcia Dircksen Schneider
Mariléia Backes

Resumo: O presente trabalho faz referência à relevância da inserção do lúdico no sistema de ensino, sendo este igualmente importante nas séries finais do Ensino Fundamental, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa. Este trabalho abordará, também, a resistência de alguns docentes quanto à inserção de métodos inovadores. Será ainda tema deste trabalho o papel do professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade, bem como o modo com que os jogos deveriam ser incorporados à transmissão de conhecimentos. Ademais, o projeto relatará a vivência do estágio, incluindo-se as impressões, práticas desenvolvidas, regência de classe, contribuições do estágio para a formação docente, assim como avaliações e reflexões acerca dos objetivos propostos alcançados ou não durante o estágio. Por fim, far-se-á presente um posicionamento crítico e reflexivo sobre os resultados obtidos, estando estes embasados na literatura sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino. Lúdico. Língua Portuguesa.

Abstract: This research refers to the importance of ludic insertion in the education system, which is also important in the final grades of elementary school, including in Portuguese classes. This research will approach also the resistance of some teachers on the integration of innovative methods. It will be also subject of this work the role of the Portuguese teacher in contemporary, as well as the way that the games should be incorporated into the transmission of knowledge. In addition, the project is going to report the experience of the internship, including impressions, developed practices, classes regency, internship contributions to teacher's training, as well as reviews and reflections on the proposed goals achieved or not during the internship. Finally, it will be present a critical and reflexive position on the results. These are supported by literature about the subject.

Keywords: Teaching. Ludic. Portuguese.

Introdução

O trabalho em questão aborda a importância da ludicidade no ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. É por meio da língua portuguesa que as relações sociais e comunicativas se efetivam. Por essa razão, ela tem sua importância reconhecida. No entanto, percebe-se que muitos mediadores do processo de ensino e aprendizagem insistem nos métodos tradicionais, acreditando que os atos de ler e escrever sejam simplesmente instrumentos que, por meio da decodificação do texto, as palavras entrem na mente do aluno. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de buscar, por outras metodologias de ensino, que as informações adquiridas sejam transformadas em conhecimento significativo.

Vê-se, na introdução do lúdico no ensino da língua portuguesa, um método de rever a prática pedagógica. Com isso, tem-se o intuito de tornar as aulas mais prazerosas, interativas e criativas, permitindo o desenvolvimento de trabalhos interessantes, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Primeiramente, o trabalho apresentará a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, tendo como base a literatura sobre o tema. Em seguida, serão relatadas as circunstâncias das atividades de estágio e, por fim, far-se-á um relato sobre as contribuições que a vivência do Estágio II proporcionou para a formação docente.

O lúdico no ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental

Nos dias atuais, o mediador do processo de ensino e aprendizagem deve oferecer ao seu alunado informações que possam ser efetivamente transformadas em conhecimento. Tem-se por objetivo, então, que o conteúdo adquirido seja, de fato, vivenciado na prática. Destarte, é necessário que os docentes reflitam acerca de suas práticas pedagógicas e as metodologias adotadas em sala de aula. Corroborando essa afirmação, Melo (2011, p. 54) aponta que

Não é possível que ainda existam profissionais da educação que continuem insistindo em práticas evasivas e que levam o aluno ao princípio da decoreba. A educação está carente de profissionais que chamem o aluno para a construção do conhecimento, que o instigue a desbravar o mundo do saber, da curiosidade, estimulem a criatividade e a atenção. Profissionais comprometidos estão sempre em busca de novas metodologias de trabalho para melhorar a qualidade do ensino e deixá-lo atrativo, prazeroso, equilibrando a prática com a teoria.

O professor deveria ser um sujeito reflexivo e não uma peça estática em sala de aula, preocupando-se tão somente com o repasse de informações estereotipadas, para que estas sejam decoradas e, em seguida, esquecidas. O educador da atualidade precisa ser inovador, ter entusiasmo e responsabilidade. Deveria também ser comprometido com a prática educacional, fazendo a diferença no ensino. Nesse sentido, percebe-se na inserção do lúdico no ensino da língua portuguesa do Ensino Fundamental uma alternativa de um fazer pedagógico prazeroso e eficiente. Tem-se ciência de que os alunos de hoje têm à sua disposição uma imensidão de atrações, divertimentos e tecnologias. Por essa razão, o professor precisa apropriar-se das novidades e propor aulas dinâmicas e atrativas. Caso contrário, estudar será uma opção desinteressante para a criança.

A tarefa do docente é formar cidadãos críticos e criativos, educando-os para a vida em sociedade em prol do bem comum. Em decorrência disso, o processo de ensino e aprendizagem encontra-se em constante aprimoramento de métodos de ensino, visando à melhoria da educação. O lúdico aparece, portanto, como método pedagógico que contribui com a aquisição de conhecimento dos alunos, pois as atividades lúdicas são prazerosas e, assim, despertam no alunado a vontade de aprender. Tais atividades são assimiladas com muito mais facilidade. O aluno realmente aprende o que foi proposto, tornando-se questionador, pensador e não um mero repetidor de informações. O professor de língua portuguesa também pode – e até mesmo deve – fazer uso do lúdico em sua prática docente. Como professores da língua portuguesa e comprometidos com o seu ensino, Melo (2011, p. 55) diz que “[...] os professores devem ser líderes, a fim de conduzir o processo de construção do conhecimento. Devem incentivar o gosto e a paixão pelo conhecimento”.

No entanto, os jogos devem estar, no ensino da língua portuguesa, devidamente associados aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem, reforçando a teoria. O lúdico desenvolve capacidades de concentração, afetividade, habilidades motoras, cognitivas e linguísticas. Em razão disso, as atividades lúdicas deveriam ser consideradas parceiras no desenvolvimento dos alunos, e não apenas passatempo na sala de aula. Por desconhecer o alcance das práticas pedagógicas que incluem o lúdico, muitos educadores acabam por manter sua prática docente tradicionalista. Segundo Moraes (1986, p. 63),

Alguns professores têm receio de manter um relacionamento menos formal com os alunos, pois acreditam que a seriedade “impõe respeito”. E isso pode criar barreiras de

acesso muito fortes. Por outro lado, os depoimentos informais dos alunos demonstram que eles prezam muito mais os professores de comportamento “aberto”, e que as atividades que à primeira vista podem ser consideradas respeitadas para com os demais, na realidade denotam temor das sanções a que estão sujeitos.

Infelizmente, é comum ainda encontrarem-se professores que não percebem o quanto é valiosa a prática pedagógica que introduz o lúdico em sala de aula, seja por um pensamento equivocados, considerando a atividade lúdica como desordem, ou ainda sob a alegação da falta de tempo e de materiais para confeccionar e desenvolver os jogos em sala de aula. Dessa maneira, deixam de oferecer aulas interativas e atraentes, envolvendo aluno, professor e conteúdo, e mantêm as aulas tradicionais, que podem mostrar-se desinteressantes e desmotivadoras para os alunos.

Vale ressaltar que, vivendo em um mundo que se encontra em constantes atualizações mediante as tecnologias, a educação também não poderá ficar estática. Escolas, educadores e professores precisam adequar-se, inovar e buscar sempre novos recursos pedagógicos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Vivência do estágio

O estágio foi realizado na Escola de Educação Básica São Tarcísio, localizada no Centro da cidade de São Bonifácio. Ocorreu com a turma do 6º Ano matutino, composta de 14 alunos – oito meninas e seis meninos –, todos vindos do interior do município (alguns moram a uma distância de 30 quilômetros da escola). A turma em questão foi muito boa para se trabalhar: alunos educados e participativos, demonstrando grande interesse nos conteúdos propostos e, com isso, facilitando o estágio.

Neste estágio, o tema trabalhado referia-se aos substantivos e sua classificação. Para tanto, serviu de base o livro didático usado pelo professor regente, Valmir José Effting, com o qual efetuou-se pesquisa para as definições e alguns exemplos de cada classe de substantivos. No entanto, como o projeto de estágio trabalha o lúdico como ferramenta de apoio pedagógico no ensino da língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, viu-se a possibilidade de ir ao encontro de atividades diferenciadas da prática pedagógica tradicional. Assim, após definição e explicação, foram oferecidas atividades educativas, tais como caça-palavras, cruzadinhas, desenhos representando substantivos concretos e abstratos para colorir, de acordo com a legenda, jogos para relacionar colunas e completar tabelas, bem como a confecção de cartazes.

Os 14 alunos foram divididos em duas equipes com quatro integrantes e duas equipes com três integrantes, de acordo com sorteio realizado em sala de aula. Deu-se início, então, à elaboração dos cartazes, de modo que cada equipe trabalhou duas classes de substantivos, também sorteadas. Na sequência, os cartazes foram confeccionados com recortes e colagens de revistas e desenhos. Fez-se também uma pista, e cada equipe tinha um carrinho. Um integrante do grupo sorteava um número – que tinha uma pergunta correspondente – e, caso acertasse a resposta (sempre relacionada ao tema “substantivos”), tinham o direito de jogar o dado e ver quantas casas avançar, tendo pelo caminho várias instruções a serem seguidas. Tinha-se, por fim, o vencedor na linha de chegada.

Por meio das atividades propostas, foi possível observar o quanto a prática lúdica favoreceu o processo de ensino e aprendizagem. O lúdico proporciona, assim, momentos de felicidade, seja qual for a etapa da vida. Ele não se limita somente à Educação Infantil, por meio do lúdico, pode-se acrescentar leveza à rotina escolar nas séries finais do Ensino Fundamental e fazer com que o aluno registre, de forma mais significativa, os ensinamentos que lhe são oferecidos.

Impressões do estágio

Foi possível sentir-se imensamente realizado com o estágio nas séries finais do Ensino Fundamental. Antes de iniciá-lo, havia certa insegurança relacionada principalmente ao desempenho e aceitação da turma. Porém, após um primeiro momento, tudo mudou, pois o professor regente e alunos receberam muito bem esta professora-estagiária, interagindo e realizando as atividades oferecidas. Quando se falou aos alunos que iria estagiar e incluir práticas lúdicas nas aulas, houve, primeiramente, a necessidade de explicar-lhes o significado de “lúdico”, o que deixou os alunos bastante empolgados com a metodologia proposta.

Esta vivência de estágio contribuiu muito para a formação como professora. Alcançaram-se os objetivos e percebeu-se que ser professor não é apenas ensinar, mas também aprender. Por meio das atividades lúdicas, foi possível transmitir os conteúdos aos alunos, sem deixar de lado conteúdos do livro didático. Para isso, basta transformá-los, inová-los e fazer com que os discentes aprendam com aulas prazerosas e divertidas. Notou-se que a maior dificuldade encontrada foi o fator tempo. Acredita-se que, por essa razão, muitos educadores acomodam-se com os livros didáticos. Não se pode simplesmente brincar. É necessário, sim, readaptar, transformar, criar e recriar os conteúdos a serem ensinados. No entanto, no entendimento desta professora-estagiária, quando se faz o que se gosta, nem o fator tempo pode impedir uma aula produtiva.

Com base no que foi exposto, percebe-se que os profissionais da educação poderiam ser levados a acreditar que o lúdico realmente é importante no processo de ensino e aprendizagem, e que a brincadeira torna tudo mais fácil. O professor deveria lembrar-se de que o aluno é um ser em formação e que brincar faz parte da sua vida. Desse modo, os futuros professores de língua portuguesa têm a obrigação de serem mais flexíveis quanto aos métodos de ensino e menos resistentes, sérios e fechados às inovações, fazendo do lúdico um recurso da aprendizagem.

Referências

MELO, Fabiana Carbonera Maliverni de. **Lúdico e musicalização na educação infantil**. Indaial: Asselvi, 2011.

MORAES, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1986.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

The interdisciplinary pedagogic practice challenges

Jessica Wilhelms¹
Rosemary Aparecida Scharf¹

Resumo: Com base no material já publicado sobre o assunto, evidencia-se que muitos são os desafios para praticar a interdisciplinaridade na educação. Com essa pesquisa, objetiva-se ressaltar que a realização do trabalho interdisciplinar é importante para o mundo globalizado, repleto de informações e inovações constantes. Apesar da grande importância e eficácia dessa prática pedagógica, professores e instituições de ensino enfrentam problemas para abordar a interdisciplinaridade. Acredita-se que a conscientização sobre esses problemas e a demonstração de alguns casos de sucesso são os primeiros passos para que as mudanças na educação possam ocorrer e a prática interdisciplinar seja utilizada e aproveitada.

Palavras-chave: Escola. Prática Pedagógica. Interdisciplinaridade. Desafios.

Abstract: Based on already published material about the subject, it's evident that there are many interdisciplinary pedagogic practice challenges. With this research, the objective is to emphasize that the realization of interdisciplinary work is important in the globalized world, full of information and constant innovations. Instead of the main importance and efficiency of this pedagogical practice, teachers and education institutions faces problems to approach the interdisciplinary. We believe that awareness about this problems and the successfully events demonstration are the first steps to the changes on education and to the interdisciplinary practices be used and enjoyed.

Keywords: School. Pedagogical Practice. Interdisciplinarity. Challenges.

Introdução

Durante muito tempo, as instituições de ensino e seus mestres pregaram e defenderam a educação autoritária. O ensino consistia exclusivamente na transmissão de conhecimento do professor para seus alunos, não possibilitando uma visão abrangente sobre os conteúdos estudados e tampouco uma pesquisa mais profunda sobre os temas abordados.

No decorrer dos anos, a sociedade passou por diversas transformações. Com a globalização, surgiu a complexidade de receber e compreender a carga de informações existentes. Assim, a educação até então praticada viu-se ineficiente para suprir as demandas. Ressaltam Goergen e Saviani (1998, p. 84) que “[...] o avanço tecnológico e a organização da sociedade informacional vêm colocando em questão conteúdos, métodos e o papel do professor no processo educativo”.

Perante essa visão, os métodos de ensino empregados por instituições e professores entraram em discussão. “As discussões sobre formação docente, realizadas nas últimas décadas, têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar”, conforme menciona Mendes Sobrinho e Santos (2007, p. 47).

A complexidade das informações com que a sociedade se depara faz com que a educação seja repensada, para que as pessoas possam adquirir o conhecimento compatível com as exigências existentes. De acordo com Santomé (1998, p. 27), “[...] se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de cam-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

pos de conhecimento e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade”.

Através das reflexões provindas da necessidade de reformulação da prática pedagógica na atualidade, apontou-se a interdisciplinaridade como uma metodologia de ensino eficiente para suprir as carências encontradas na educação. Afirmo Santomé (1998, p. 45) que “[...] o mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de previsibilidade como nunca em outra época”.

Com relação à interdisciplinaridade, aponta ainda Santomé (1998, p. 67) que “[...] não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. [...] é uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger”. A prática da interdisciplinaridade “[...] implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, onde se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco”, continua afirmando o autor (1998, p. 73).

Com a implantação da metodologia interdisciplinar nas diversas instituições de ensino, Santomé (1998, p. 83) destaca ainda que “[...] a interdisciplinaridade vem desempenhando um papel importante na solução de problemas sociais, tecnológicos e científicos, contribuindo ao mesmo tempo de forma decisiva para esclarecer novos e ocultos problemas que não podem ser vislumbrados por análises disciplinares”.

Apesar de a interdisciplinaridade ser muito importante para a educação na atualidade, as instituições de ensino e os professores se deparam com grandes dificuldades na hora de praticar essa metodologia. Por isso, com base em uma pesquisa documental, o objetivo geral do trabalho é retratar os desafios da prática pedagógica interdisciplinar. Os objetivos específicos são:

- Abordar quais são os desafios que as instituições de ensino encontram para elaboração e implantação da prática pedagógica interdisciplinar.
- Compreender quais são as dificuldades dos professores para trabalharem de forma interdisciplinar.
- Conhecer os desafios da prática interdisciplinar na educação que foram superados por instituições de ensino e professores.

Desafios da prática pedagógica interdisciplinar

A interdisciplinaridade consiste em integrar duas ou mais disciplinas, para que o conhecimento seja amplamente construído, confrontando a teoria com a prática realizada, de modo a estimular o pensamento crítico e demonstrando como um determinado tema influencia as mais diversas áreas na sociedade. Para Santomé (1998, p. 74), os “[...] alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos”.

Ainda dentro dessa perspectiva, de acordo com Ramos (2009, p. 44),

[...] embora constitua um projeto altamente ambicioso, nos últimos 30 anos principalmente, a interdisciplinaridade tem sido apresentada como a principal aposta dos estudiosos na tentativa de superar a fragmentação do conhecimento científico e, consequentemente, atender às exigências metodológicas impostas pelos objetos complexos.

Com relação à utilização da prática interdisciplinar, explica Santomé (1998, p. 74) que “[...] a motivação para aprender é muito grande, pois qualquer situação ou problema que preocupar ou interessar os estudantes poderá transformar-se em objeto de estudo”.

A seu turno, demonstra Ramos (2009, p. 44) que,

[...] além de desenvolver certas potencialidades, no ensino interdisciplinar o aluno se depara com conceitos, modelos teóricos e procedimentos articulados num contexto muito mais amplo e global do que os contextos experimentados nos domínios das disciplinas isoladas. Isso permite ao educando operar com maior clareza e exatidão a transposição dos conteúdos adquiridos na aprendizagem para os demais contextos disciplinares.

Para que a interdisciplinaridade possa realmente beneficiar os estudantes, as instituições de ensino e seus professores, é preciso encarar os desafios da prática pedagógica interdisciplinar, superando as dificuldades de elaborar e implantar esse método de ensino.

Desafios da interdisciplinaridade nas instituições de ensino

As instituições de ensino precisam criar um ambiente favorável para que a prática pedagógica interdisciplinar aconteça de fato. A hierarquização das disciplinas, um planejamento ineficiente para a prática e a carência de meios para apoio aos seus professores podem ser destacados como os principais desafios enfrentados nas instituições.

A hierarquização das disciplinas é a prática pedagógica que acompanha a educação por um longo período na história da educação. Até hoje, é o método principal das instituições de ensino. De acordo com Santomé (1998, p. 108), “[...] esta organização e apresentação da cultura em disciplinas não favorece as propostas de visões mais holísticas do conhecimento nem de metodologias de pesquisas interdisciplinares para intervir na realidade”.

Santomé (1998, p. 126) alerta ainda para o seguinte fato:

Uma escola que planeja e desenvolve projetos curriculares com módulos disciplinares favorece o isolamento e a incomunicação profissional entre os diferentes professores especialistas, cada um deles pode optar por planejar e ir reacomodando suas propostas de tarefas escolares aos alunos sem manter nenhum grau de coordenação com as pessoas encarregadas de outras matérias, com as quais compartilha parcelas temáticas ou objetivos educacionais mais transversais.

Para a prática interdisciplinar ocorrer, é necessário enfatizar que “[...] não se pode pensar em mudanças no trabalho docente ou mesmo na escola se não tivermos em mente todas as questões envolvidas com esse processo, onde se inclui a formação do professor, suas crenças e convicções bem como sua compreensão das novas realidades”. (FAZENDA, 1999, p. 21).

Por isso, a instituição de ensino tem uma importância fundamental na implantação da prática interdisciplinar, que deve levar em conta a preparação de seus professores adequadamente, para que possam desempenhar um bom trabalho interdisciplinar de acordo com o objetivo da instituição. Essa abordagem, porém, vai muito além da capacitação dos professores da instituição.

Em muitos casos, as instituições precisam modernizar-se. Há casos em que as instituições tentam se modernizar, mas “[...] com soluções pontuais, limitando-se a alterar alguns segmentos sem repensar no todo. As ações concentram-se na aquisição de computadores ou na

formação de professores, porém sem ter um referencial mais amplo que transforme a escola em geradora em vez de mera consumidora do saber”. (FAZENDA, 1999, p. 78).

A mudança na cultura de toda a escola deve ser trabalhada. Professores, coordenação, diretoria e demais áreas da instituição deveriam estar integradas nesse processo de mudança, para que a prática pedagógica interdisciplinar aconteça efetivamente e possa acarretar em melhora significativa na aprendizagem de seus alunos. No que se diz respeito ao fato de a escola ser geradora de saber e não apenas consumidora, é que a prática pedagógica interdisciplinar pode tornar-se uma metodologia de ensino com ganhos inimagináveis de produção de novos conteúdos.

Além da responsabilidade que as escolas têm com relação à implantação da prática interdisciplinar, criando um ambiente propício para as mudanças que esse método exige, é necessário que o suporte aos professores seja contínuo para que a prática ocorra por completo. É importante destacar que “[...] também é preciso estar atento aos controles impostos pelas instituições que promovem o trabalho interdisciplinar, para que não representem um freio aos impulsos do espírito crítico e da imaginação, algo básico e vital para o desenvolvimento do conhecimento”. (SANTOMÉ, 1998, p. 82).

Para possibilitar que os ganhos com a prática interdisciplinar sejam contínuos, as instituições de ensino deveriam preocupar-se com os recursos didáticos disponíveis ao acesso de professores e alunos. Ressalta Santomé (1998, p. 90) que “[...] um exemplo desta visão bastante míope da realidade é a pouca atualização de muitos recursos didáticos utilizados em boa parte das instituições docentes”. A instituição de ensino precisa ser a base do pilar para a construção da prática pedagógica interdisciplinar.

Desafios da prática interdisciplinar para os professores

Os professores têm importância de destaque para que a prática interdisciplinar aconteça e perdure na educação. Com a realização desse método de ensino, não apenas os alunos são beneficiados. Os professores obtêm ganhos inimagináveis dedicando-se a esta prática, pois segundo Fazenda (2001, p. 65), “[...] a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento”. A prática interdisciplinar estimula a pesquisa docente, capacitando e aprimorando os conhecimentos e a capacidade de inovação dos professores.

Apesar dos grandes benefícios que o professor recebe, dedicando-se à prática interdisciplinar, muitos educadores ainda sofrem com problemas na realização dessa prática, que colocam tudo a perder. Os problemas mais comuns são a resistência de alguns profissionais a adotarem essa prática em seu trabalho, a dificuldade de trabalharem em grupos, a falta de pesquisa e atualização dos conteúdos e a carência de apoio por parte da escola para realizarem o trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade prevê a integração de todos da instituição de ensino e seus professores. É necessário que os grupos estejam inteiramente comprometidos com a elaboração e realização dessa prática, para que ela seja conduzida de maneira correta e eficaz. Os ganhos obtidos pelo professor, muitas vezes são camuflados pela resistência de alguns professores que “[...] contrariam-se diante dessas propostas de integração, defendendo-se com argumentos em favor de conteúdos que deixam de ser apresentados e/ou aprofundados em nome dessa concepção imprópria da interdisciplinaridade” (QUELUZ, 2000, p. 67).

A resistência dos professores sobre a prática interdisciplinar nada mais é que a dificuldade de se adaptarem às mudanças. Toda a formação desses profissionais originou-se de práticas técnicas e específicas, em que a cultura de lecionar individualmente cada disciplina foi dada

como única por muito tempo e a ideia de ensinar conteúdos de maneira conjunta pode assustar ou ser ignorada por alguns docentes. Por isso, Fazenda (1999, p. 22) afirma que “[...] os professores são a chave da mudança, eles são aprendizes sociais e não técnicos; é importante a sua vontade de mudar, bem como a sua capacidade de enfrentar a mudança e efetivá-la”. E ainda, é necessário que os professores busquem a “[...] educação continuada ou educação permanente, que dá importância ao sujeito da educação, à reflexão e à aprendizagem e sua aplicabilidade à vida social, fundamentada em princípios de cidadania e liberdade”.

Outro desafio é a interação entre os professores, a fim de que grupos de estudos possam ser formados para a construção da prática interdisciplinar nas instituições de ensino em que lecionam. Isso é resultado da cultura individualista da educação implantada ao longo dos anos com a hierarquização das disciplinas.

Entrevistamos a professora de Língua Portuguesa, Jeice, que relatou que até então nunca trabalhou de forma interdisciplinar “[...] por falta de companheirismo. A parte que posso, faço sozinha, ou seja, os textos que estudo com meus alunos são de outras áreas, agregam conhecimento”.

Diversos fatores podem ser responsáveis por tal atitude. Para Santomé (1998), os professores encontram dificuldades para formar equipes de trabalho, pois alguns professores podem considerar sua matéria mais importante que outras, desconsiderando a interação com outras disciplinas. Pode haver supervalorização de certas disciplinas por parte da própria escola, em que certa disciplina ocupa uma carga horária mais extensa do que corresponderia uma divisão equitativa. Outras vezes, pela falta de comprometimento de alguns colegas de trabalho, é dificultado o trabalho em equipe. E ainda, existe rivalidade entre professores, atribuída esta aos conflitos na avaliação do grau de importância de suas disciplinas. Várias situações podem ainda prejudicar o trabalho em equipe, atrapalhando a implantação da prática pedagógica interdisciplinar.

Desafios superados na prática pedagógica interdisciplinar

Nos últimos anos, a prática pedagógica interdisciplinar vem sendo empregada por diversas instituições de ensino e professores. São vários os casos de sucesso. Há inúmeras formas de se realizar práticas interdisciplinares envolvendo os mais diversos temas e conteúdos, as mais diversas formas para realização da prática. Cavalcante (2005) aborda que a realidade da sociedade é um banco de ideias para construção de práticas interdisciplinares.

Caso 1: Preservação de Paraty

Conforme a publicação de Meirelles (2012), uma turma do 8º ano do Colégio Equipe, em São Paulo, realizou um trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Os professores realizaram um trabalho em conjunto sobre a histórica cidade de Paraty. Para que os alunos pudessem conhecer a história da cidade, foi realizada uma saída a campo e todas as disciplinas envolvidas trabalharam aspectos da cidade que possuem relação com essas disciplinas.

Na disciplina de História foi ensinado sobre o Brasil Colonial, período que marcou a arquitetura típica do centro histórico da cidade de Paraty. Em Geografia, foi discutido sobre o etnocentrismo e o olhar estrangeiro sobre a paisagem. Já na disciplina de Ciências, os alunos aprenderam sobre os modos de vida caiçara e quilombola e o bioma da Mata Atlântica, presentes em Paraty.

Com os conteúdos vistos em sala de aula e a saída a campo até a cidade de Paraty, os alunos puderam verificar tudo que foi aprendido nas disciplinas. Por fim, a avaliação foi um roteiro de estudos preenchido pelos alunos, ao longo do projeto, para registrar os conhecimentos obtidos nas disciplinas.

Caso 2: Um grupo de mãos dadas para ensinar

Relata Cavalcante (2005) que, no Colégio Santa Maria, em São Paulo, uma professora de Ciências propôs uma nova maneira de ensinar e avaliar os seus alunos da 5ª série. Após o apagão ocorrido no Brasil, em 2001, que forçou milhões de brasileiros a economizar energia, surgiu a ideia de construir um aquecedor solar. Outras professoras também se interessaram pela ideia e assim surgiu a iniciativa de trabalharem de maneira interdisciplinar.

As professoras de Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Religioso passaram a trabalhar em grupo, nos horários disponíveis, e elaboraram um projeto interdisciplinar sobre o tema. Todos os anos, esse trabalho acontece, já no início do ano letivo. Esse projeto consiste em abordar os conteúdos de seu currículo de acordo com as etapas de construção e instalação do aquecedor.

Nas aulas de Geografia, trabalha-se o clima brasileiro e o conceito de orientação através da bússola, já que a placa do aquecedor precisa ser instalada voltada ao norte. Em matemática, uma pesquisa sobre o consumo de energia dos eletrodomésticos e a exploração dos conceitos de proporção ao calcular o tamanho das placas solares, de acordo com o volume das caixas d'água.

Na disciplina de História, estudam-se os motivos econômicos que causaram a degradação do meio ambiente brasileiro. Nas aulas de Língua Portuguesa, questionários são elaborados para entrevistar as famílias que receberiam a doação dos aquecedores. Em Ensino Religioso, promove-se orientação para os estudantes no contato com a comunidade e compreensão das diferenças entre a realidade dos alunos, em comparação aos moradores dos bairros carentes.

Caso 3: Sem tempo, dupla se reúne na hora do café

Segundo Cavalcante (2005), as turmas de 7ª série do Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, em Goiás, tiveram uma oportunidade de trabalhar de maneira interdisciplinar com Ciências e Língua Portuguesa. A professora de Ciências, sentindo a falta de interesse dos alunos em estudar pulmão, faringe e nariz decidiu, em parceria com a professora de Língua Portuguesa, trabalhar a confecção de quadrinhos com esses temas. Devido às professoras não terem tempo durante as aulas para elaborar um plano interdisciplinar e a escola não focar essa prática, o projeto entre as disciplinas era elaborado nos seus intervalos de aula.

O projeto ganhou consistência e outros temas passaram a fazer parte dos quadrinhos, como malefícios do cigarro e da poluição. A professora Cleusa, de Ciências, relata: "Alertei meu aluno sobre um erro de ortografia. Ele argumentou que a aula não era de Língua Portuguesa. Respondi que, para um bom trabalho, em qualquer área, é preciso escrever corretamente". Eis mais um motivo que deixa clara a relação das disciplinas.

Considerações finais

A prática pedagógica interdisciplinar desafia tanto os professores quanto as instituições de ensino que tentam colocá-la em prática. Atualmente, a interdisciplinaridade pode ser vista como elemento principal para uma educação de qualidade, suprimindo as demandas da sociedade.

Porém, apesar de os alunos, os professores e a sociedade em geral serem beneficiados com o avanço na educação que pode ser proporcionado, diversos problemas impedem que a interdisciplinaridade possa acontecer nas escolas.

As instituições de ensino verificam falhas no ambiente escolar. A metodologia de ensino que tem como base as disciplinas ministradas de forma hierarquizada na grade curricular, o planejamento falho e incompleto da escola para realizar a prática interdisciplinar, a falta de envolvimento de todas as pessoas que fazem parte da instituição e a falta de apoio aos professores para promover essa prática são evidências claras de quanto essa prática pedagógica pode tornar-se complexa para ser trabalhada.

Os problemas com que os professores se deparam também são muitos. A dificuldade de trabalhar em grupo, a resistência de alguns docentes em participar ativamente da prática, seja por sentimento de superioridade em relação à sua disciplina ou por simples desinteresse, a falta de pesquisa e constante atualização dos professores e a falta de apoio da instituição de ensino são dificuldades encontradas para promover a interdisciplinaridade.

Apesar de todos os desafios encontrados, existem muitas práticas pedagógicas interdisciplinares que deram e continuam dando certo. São inúmeros os exemplos relatados. Dentre eles, foram destacados o caso do Colégio Equipe, que envolveu as disciplinas de História, Geografia e Ciências, que tratam de tantas temáticas em comum. O caso do Colégio Santa Maria, que trabalhou em conjunto com as diversas disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Religioso para construção de um aquecedor solar. E ainda o caso de trabalho em conjunto nas disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa na construção de quadrinhos, no colégio Estadual Juvenal José Pedroso, mesmo sem tempo e apoio da escola.

Por isso, apesar das dificuldades, os casos citados mostram que é possível. Assim, as escolas e seus professores devem aceitar o desafio de trabalharem com a prática pedagógica interdisciplinar.

A educação ganha em qualidade e a sociedade em desenvolvimento, os professores ampliam seus conhecimentos e investem no aprendizado permanente, os alunos adquirem a capacidade de ter uma visão mais ampla e crítica de tudo que os rodeia, e assim todos ganham na construção de um futuro promissor.

Referências

CAVALCANTE, Meire. Interdisciplinaridade: um avanço na educação. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/interdisciplinaridade-avanco-educacao-426153.shtml>>. Acesso em: 3 maio 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande: UFMS, 1999.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados/ São Paulo: NUPES, 1998.

MEIRELLES, Elisa. Interdisciplinaridade que funciona. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, ed. 252, 3 de maio de 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/interdisciplinaridade-funciona-686553.shtml?page=2>>. Acesso em: 3 maio 2015.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; SANTOS, Ângela Regina dos Reis. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

QUELUZ, Ana Gracinda. **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RAMOS, Paulo. **Como desenvolver uma educação de qualidade com os pilares da meta-disciplinaridade**. 2. ed. Blumenau: Odorizzi, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: contextualização histórica da educação

The interdisciplinary pedagogic practice challenges

Rizelda da Silva Beserra Dantas¹

Resumo: O presente artigo versa sobre a chegada da tecnologia da informação ao ambiente escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com o objetivo de apresentar várias concepções e pontos de vista sobre o assunto tratado. Vale ressaltar que, para chegar ao foco desta pesquisa, fez-se um breve histórico da educação ao longo dos tempos e nas diversas civilizações, para que se possa estabelecer um parâmetro de semelhanças e divergências entre ambas, até chegar ao ponto principal do estudo, que é a tecnologia utilizada como mais um recurso pedagógico, expondo impasses e êxitos nesse processo. Assim, será possível perceber a influência das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no contexto escolar, como mediadoras do ensinar e aprender, tendo em vista que esta é uma realidade que precisa ser vista sob diversos prismas, para que seu uso seja feito da melhor maneira possível. No decorrer deste, notar-se-á ainda que a tecnologia como instrumento didático já existe há muito tempo.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Escola.

Abstract: This research talks about the information technology arrival to the school environment. For this purpose, it was held a bibliographic research in order to present some ideas and views about the subject. It is important to say that, to get to the focus of this research, it was done a brief history of education over time and in different civilizations so that we can establish a parameter of similarities and differences between them, to get a main study point, that is the technology used as an additional educational resource, exposing deadlocks and successes in this process. So, we can see the influence of ICTs (Information and Communication Technologies) in a school context, as a mediator of teaching and learning, with a view that this is a reality that must be seen from a lot of prisms, for that their use can be made about the best possible way. During this research, it will be also noted that technology as an educational exists since a long time.

Keywords: Technology. Education. School.

Introdução

Este trabalho está alicerçado na influência que a sociedade possui para exigir diferentes formas de educação do seu povo. Atualmente, a tecnologia da informação tem abarcado o mundo de tal maneira que é preciso estar preparado para lidar com ela em todos os aspectos da vida diária. Na escola não é diferente.

A educação passou a ser responsabilidade da escola visando à técnica, à formação para o mercado de trabalho e, além disso, a tecnologia também ultrapassou os muros da escola. Diante deste fato, professores e alunos precisam aprender a conviver com mais este recurso no processo de ensino aprendizagem. Para os primeiros, essa tarefa nem sempre é tão fácil como parece e as justificativas são várias, entre elas a de que não viveram esta realidade na trajetória de suas graduações.

Pretende-se, assim, traçar um paralelo entre as diferentes formas de educação exercidas ao longo do tempo, apresentando a forma como cada uma delas sempre esteve atrelada às necessidades de seu povo e de sua sociedade e como a tecnologia tem imperado atualmente no meio educacional.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Em linhas gerais, serão abordadas, num primeiro momento, as diferentes formas de comunicação dos povos até a chegada da escrita propriamente dita. Em seguida, será tratado sobre os responsáveis pela educação em tempos distintos. Posteriormente, serão apresentados públicos que convivem no ambiente escolar. Por fim, serão apresentadas algumas abordagens sobre a chegada da tecnologia da informação às escolas.

Das sociedades ágrafas ao surgimento da escrita

A educação, em seu conceito mais amplo, sempre foi pautada nas necessidades subjetivas dos próprios seres humanos, ou até mesmo da sociedade. A história da humanidade é marcada por dois momentos distintos, definidos pelo antes e depois do surgimento da escrita, sendo conceituados, respectivamente, de pré-história e história.

As culturas ágrafas tinham seu modo especial de expressão, pois apesar de não possuírem a escrita, tinham as pinturas rupestres e as pictogravuras, que foram os primeiros passos para a escrita cuneiforme, tida como a mais antiga de que se tem conhecimento.

Para escrever, utilizavam-se placas de argila ainda moles, e, com um estilete, faziam-se marcas em forma de cunha. Após concluir a escrita, a placa era cozida até ficar tão dura quanto um tijolo. Mais tarde, passaram a escrever sobre peças de marfim e pequenas tábuas de madeira e rapidamente a escrita exprimiu o pensamento do homem [...]. (GUARINELLO apud BURG; FRONZA; SILVA, 2013, p. 6).

Os códigos foram simplificados pelos fenícios e deram origem ao primeiro alfabeto, composto por 22 consoantes, sendo que mais tarde, os gregos o adotaram e incluíram as vogais, originando assim o alfabeto grego clássico e orientando a escrita como hoje é conhecida, da esquerda para a direita (POMIAN apud BURG; FRONZA; SILVA, 2013).

Percebe-se, deste modo, que, a partir da necessidade de cada povo e de cada época, a forma de comunicação foi se adaptando, implementando formas de facilitar ainda mais a troca de informações, principalmente, quando houve o surgimento do comércio que disseminou os sistemas de escrita, sendo inclusive, traduzidos para outras línguas.

Responsáveis pela educação: família e escola

É interessante ressaltar que, nas sociedades ágrafas, os jovens eram educados a partir da imitação das atividades executadas pelos adultos nas atividades cotidianas, de tal modo que era da família, única e exclusivamente, a responsabilidade da educação como fonte ininterrupta de conhecimento.

Somente a partir da Idade Média, a educação tornou-se responsabilidade da escola, desenvolvendo-se, no entanto, “como uma instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade”. (OLIVEIRA, 2011, p. 41). Esse quadro só mudou tempos depois, e com a universalização, a escola passou a atender todas as crianças da sociedade, sem distinção.

A família já não tinha como educar seus filhos para a nova sociedade emergente, principalmente com o advento da indústria que passou a demandar mão de obra técnica e especializada “[...] cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família”. (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Aliada ao surgimento da indústria, a evolução tecnológica provocou a necessidade de um novo patamar de profissionalização, o que deu à escola maior importância e novas funções, tal como preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Vale frisar que essa responsabilidade assumida pela escola não eximiu a família da sua fundamental parcela na incumbência da educação dos seus. A primeira educação recebida pela pessoa parte do seu lar, das pessoas com quem convive, parte daí sua formação cultural, moral, religiosa e a escola funciona como uma parceira nessa formação. Dessa forma, família e escola precisam comungar dos objetivos educacionais e uma deve ser complementação da outra.

A Geração Z e a educação

Atualmente, a sociedade vive num período já considerado por alguns como pós-industrial ou ainda, informacional. Os indivíduos já nascem rodeados pela tecnologia de tal maneira que conseguem manipulá-la com muita desenvoltura. É a chamada Geração Z.

Informática, tecnologia, mídias sociais, internet, são algumas das palavras mais comuns no vocabulário dos jovens atuais, os chamados nativos digitais.

Para os que nasceram em décadas anteriores a 1990, apesar de não haver consenso com relação à questão de datas limites das gerações, foi preciso adaptar-se à nova realidade informacional a estes chamamos de imigrantes digitais.

Diante desses fatos, é possível fazer duas classificações: os alunos são da Geração Z, convivem com a tecnologia desde a infância, sendo, portanto, nativos digitais; e os professores são da geração X ou Y, e precisam estar em permanente formação para acompanhar as constantes mudanças do mundo tecnológico. Consoante às ideias de Silva e Urbaneski (2012, p. 170):

[...] frente a este cenário, o setor educacional terá que buscar novos caminhos para conseguir estar em consonância com esta geração e, além disso, cumprir o seu papel. Por isso, é comum muitas escolas buscarem novas propostas pedagógicas para acompanhar a evolução destas gerações e cumprir o seu papel social e educacional.

Em face desta nova realidade, a escola não pode ser indiferente e, como um todo, precisa rever suas metodologias e adequar-se ao novo perfil do seu público. Pois conforme Kenski (2003, p. 27):

As alterações decorrentes da banalização do uso e do acesso das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todas as instituições e todos os espaços sociais. Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. [...] Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.

É necessário então, tornar a escola uma complementação da sociedade, trazendo a realidade do aluno para dentro do ambiente escolar.

A chegada da tecnologia na escola

É válido esclarecer que a tecnologia faz parte da sociedade humana desde o início da civilização, “[...] a partir do momento em que utilizou os recursos existentes na natureza em benefício próprio. Pedras, ossos, galhos e troncos de árvores foram transformados em ferramentas pelos nossos ancestrais pré-históricos”. (KENSKI, 2003, p. 20). Dessa forma, a tecnologia deve ser entendida como reunião de elementos científicos empreendidos na utilização e construção de equipamentos utilizados em atividades específicas. “Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias”. (KENSKI, 2003, p. 18).

Da mesma maneira, todos os recursos utilizados com fim pedagógico, desde a didática aplicada pelos docentes, enquanto ciência da área de atuação, até os recursos materiais empreendidos na facilitação do processo de ensino, são considerados tecnologias educacionais.

O livro didático, a lousa, o caderno, o giz e o apagador são considerados tecnologias, no entanto, a partir do surgimento da informática, levando em consideração seu sentido mais amplo, a tecnologia educacional passou a ser equiparada ao uso dos recursos informatizados na educação, como por exemplo, o uso de lousas digitais, *datashow*, computadores, *tablets*, e envolvendo também os *softwares* disponíveis nesse meio, os quais passaram a ser usados em larga escala por professores e alunos do mundo todo.

Deste modo, nota-se que todo recurso implementado com o objetivo de facilitar, promover, ou mesmo organizar a prática educativa, é considerado uma tecnologia educacional, esteja esse relacionado à informática ou não.

Aqui, especificamente, se tratará da tecnologia informatizada usada como um recurso pedagógico, o que, infelizmente, ainda não é algo unanimemente aceito. Tendo em vista que alguns profissionais ainda se recusam a fazer uso dessa nova e rica estratégia de ensino, inclusive quando ela é oferecida pela própria instituição. As justificativas são as mais variadas, afirmam Kloch e Júnior (2010, p. 192):

[...] alguns professores principalmente os mais antigos, apresentam resistência em utilizar o computador e as novas tecnologias na sala de aula.
Outro fator apontado é a falta de interesse e comodismo de outros professores, pois atividades com maior interação dos alunos exigirão maior preparação dos conteúdos a serem ministrados. Foi detectado um terceiro fator: o medo de mudança, medo do novo, medo de que seja apenas um modismo e que caia no esquecimento. Estes três fatores aliados formam uma grande barreira que impede o avanço da informática na escola.

Não bastasse o fato de muitas escolas ainda não disporem de recursos tecnológicos suficientes para atender a sua demanda, ainda há o impasse destes profissionais que não admitem, ou não querem admitir, o fato de a tecnologia ter se tornado indispensável em qualquer que seja o ambiente, afinal, a globalização permite isso. Ainda nesse contexto, Mazzoco (2015, p. 22) explica: “Outro receio é a constatação – real – de que os alunos têm mais familiaridade com os dispositivos digitais. Não se intimide. Lembre-se de que qualquer recurso em sala se soma ao conhecimento didático que só você possui sobre sua área ou disciplina”.

Aqui é apresentada uma realidade observada e vivida por muitos professores. Eles acabam disseminando a ideia de que serão facilmente ultrapassados pelos seus alunos, tendo em vista que estes são mais hábeis quando o assunto é tecnologia, entretanto, é salientado o fato de que o conhecimento que o professor possui é só dele, ninguém aprende a mesma coisa do mesmo

modo que outrem, o conhecimento adquirido é algo subjetivo, e que ninguém poderá lhe tomar, de modo que, seja qual for o recurso que utilize, este somente virá a agregar valor a sua aula.

Para Roitman (apud OLIVEIRA, 2010, p. 93):

As atitudes de desmitificação do computador, diminuição da resistência à tecnologia educacional, quebra do ceticismo em relação às contribuições do computador na educação, necessárias para o trabalho em Informática Educativa, podem ser alcançadas com a realização de debates e seminários, construindo o que poderíamos chamar de sensibilização.

Interessante se faz promover meios de apresentar ao educador a relevância do uso da tecnologia no ambiente escolar, e porque não dizer: fora dele também. É preciso mostrar-lhe que ela não o substituirá, “[...] ela o coloca em outro patamar. Ele tem que ser mais reflexivo e consciente dos processos de pesquisa e investigação para ensinar”. (DIAZ apud MAZZOCO, 2015, p. 22). O professor assumirá assim, a posição de orientador do processo educativo e não mais de detentor do saber. Será também uma forma de reformular as aulas, tornando-as mais aprazíveis e reais para aquilo que o aluno conhece, que faz parte do seu cotidiano, que tem uso prático. Será, portanto, a propulsora de uma interação diferente entre professores e alunos, tendo em vista a mudança de comportamentos em sala de aula (OLIVEIRA, 2010).

Formação continuada

A formação continuada de qualquer profissional é de extrema importância para promover a reflexão no tocante às mudanças, bem como para rever ou até mesmo corrigir possíveis erros de sua atuação.

No fazer pedagógico não é diferente, “[...] o educador é um eterno aprendiz, que realiza uma ‘leitura’ e uma reflexão sobre sua própria prática, partindo para alterações metodológicas e de conceitos, frutos de uma depuração reflexiva”. (ALMEIDA apud BETTEGA, 2004, p. 51). O professor que realiza uma autoavaliação no decorrer de sua prática e que está em constante formação, está menos suscetível a incorrer em erros que impeçam o progresso do ensino, desse modo para o profícuo exercício da profissão docente, é essencial a atualização permanente do profissional.

Na era digital é preciso que os professores participem de formações que lhes permitam ter contato com a nova realidade mundial, já que “lecionar assim é desafiante. Significa trocar o antigo papel de detentor da informação pelo de orientador dos processos de descoberta. Não se trata, porém, de uma perda de importância”. (MAZZOCO, 2015, p. 22).

O uso do computador, por exemplo, como instrumento de ensino, deve ser apresentado ao professor de forma prática, ele precisa ter conhecimento das várias possibilidades de uso desse recurso em sala de aula, e para isso, cursos de curta duração sobre informática, de forma geral, não são suficientes. Ou seja, “para utilizar as tecnologias, o professor precisa treinar como usuário, explorando os recursos básicos das ferramentas, e mais importante, deve preparar-se bem para aplicá-las em situações didáticas”. (MAZZOCO, 2015, p. 22).

Outro fator importante que deve ser levado em consideração na oferta dos cursos de formação continuada é ter como base a necessidade apresentada pelos professores, já que são eles o seu público alvo. Tais formações podem ser realizadas em grupos, promovendo trabalhos interdisciplinares para que todos se sintam responsáveis por facilitar a relação entre a teoria e prática da sala de aula.

A formação continuada de professores pode ocorrer sob duas perspectivas: a formal e a informal. A primeira se refere aos cursos oferecidos por órgãos governamentais, com estrutura e conteúdos específicos, ao passo que a segunda abordagem contempla a aprendizagem autônoma do profissional que se torna mediador do próprio conhecimento a partir do momento em que “[...] torna-se consciente das crenças, dos valores e do conhecimento que influenciam seu fazer e, dessa forma, ter melhores condições para modificar seu comportamento profissional”. (BETTEGA, 2004, p. 43).

Entretanto, apesar de participar desses cursos, com conteúdos e metodologias preestabelecidas, cabe ao professor ajustar o uso das tecnologias à sua realidade em sala de aula. Inclusive pelo fato de que, muitas vezes, os cursos oferecidos não contemplam o que de fato a escola vive, ainda há aquelas em que nem os computadores para uso dos alunos chegaram, muito menos artigos como: *datashow*, lousa digital, *tablets* e os inúmeros *softwares* educacionais. Nesse sentido, convém aquiescer com as seguintes afirmativas de Kloch e Júnior (2010, p. 194):

Precisamos acordar nossos dirigentes, principalmente os que agora assumem a responsabilidade pelos destinos do país, para a necessidade de reengenharia dos sistemas educacionais, adequando-os às novas exigências da Sociedade de Informação, sob pena de adormecermos durante mais um século e acabarmos perdendo mais uma boa oportunidade de darmos o importante e necessário salto quântico da qualidade total em nossas escolas.

Infere-se, portanto, que são necessários esforços múltiplos para que a educação condiga com a realidade e que, tanto a escola quanto o professor, convirjam para o objetivo comum: o ensino de qualidade, voltado para a vida prática da sociedade. Para Rosini (2007, p. 58):

O papel da educação deve ir além da instrução tradicional, passando a transmitir valores individuais, morais, familiares, sociais e até mesmo universais. O saber e o saber fazer necessitam unir-se ao desenvolvimento do indivíduo. Hoje, as pessoas estão mais críticas e atentas ao processo de mudança existente nas organizações e nas próprias instituições de ensino. Partindo desse princípio, é preciso evoluir a forma de aprendizado do indivíduo, considerando não só a educação de base, mas também a sua continuidade.

A educação é para a vida, para além dos muros da escola, para uma realidade vivida por pessoas de contextos diferentes, necessidades diferentes, e até mesmo, aprendizados diferenciados, mas que merecem uma educação que os conduza a galgar passos mais seguros não somente no tocante ao aspecto profissional, como também enquanto pessoas e cidadãos.

Os *softwares* educacionais

À sua disposição, o professor possui uma infinidade de programas, aqui denominados *softwares* educacionais, que podem lhe auxiliar nessa inclusão da tecnologia como ferramenta de trabalho dentro e fora da sala de aula.

É relevante salientar que *software* educacional pode ser entendido de duas maneiras: como um “programa desenvolvido especificamente para finalidades educativas” (TAJRA, 2008, p. 60), neste caso, são os programas criados para atenderem a atividades disciplinares e ainda, como “qualquer programa que seja utilizado para atingir resultados educativos” (TAJRA, 2008, p. 60), ou seja, aqueles que, apesar de não terem sido criados com objetivos pedagógicos, podem ser utilizados com esta finalidade.

A seguir, serão apresentados alguns *softwares* que podem e já são utilizados por alguns professores em suas aulas.

Editor de texto: *Word*

Os editores de textos são os programas mais utilizados no computador, existem várias empresas que os disponibilizam e, apesar de marcas diferentes, eles seguem um mesmo padrão com ferramentas semelhantes. Tarefas como digitação de textos, cartas, ofícios e trabalhos de todos os gêneros, são facilitadas por meio desse *software*. Dentre alguns dos editores de texto mais conhecidos estão: o *Word*, desenvolvido pela Microsoft, *Writer*, do Linux, e o *TextEdit* da Apple.

No que concerne ao uso do *Word* como um recurso pedagógico, o professor pode criar diversas atividades, independentemente da disciplina ou do projeto e para todos os níveis escolares. Mazzoco (2015, p. 26) sugere as seguintes atividades:

Nas turmas de alfabetização, em que os alunos ainda estão aprendendo o funcionamento do sistema, ao sublinhar em vermelho uma palavra grafada de maneira não convencional, o corretor ortográfico ajuda os pequenos a se interrogar sobre a grafia correta. Com alunos mais velhos, é possível discutir problemas de pontuação e concordância indicados pela presença do grifo verde, e tornar o processo de edição e revisão mais eficiente.

Vale salientar que a riqueza de ferramentas dos editores de texto permite a elaboração de aulas muito criativas e eficazes, estimulando a participação do aluno no seu processo de construção e execução.

Dos cartazes aos editores de apresentação: *PowerPoint*

Vive-se atualmente num momento em que as apresentações na sala de aula deixaram de lado, de certa forma, as cartolinas e as transparências usadas em retroprojetores e passaram a usar um recurso cheio de possibilidades, que são os editores de apresentação. *PowerPoint*, *Impress*, *KeyNote* e *Prezi* são alguns desses editores mais utilizados. De acordo com o pensamento de Tajra (2008, p. 67), “os *softwares* de apresentação são bem aceitos pelos alunos, pois eles podem exibir seus trabalhos em forma de apresentação no próprio computador, diferentemente de entregar textos impressos”.

Ao trabalhar com o *PowerPoint* o professor deve enfatizar a questão da expressão oral de seus alunos, orientando-lhes como deve proceder a hierarquia das ideias expostas nos *slides*, bem como a quantidade de texto em cada um, incentivando-lhes a utilizar os recursos do programa como a possibilidade de incluir imagens, áudios e vídeos, tornando a apresentação ainda mais completa.

Além disso, o *PowerPoint* ainda constitui uma excelente ferramenta para o educador que quer tornar sua aula mais interativa.

Planilhas eletrônicas: *Excel*

É passado o tempo em que as planilhas eletrônicas eram usadas somente por profissionais da área financeira e contábil para a realização de grandes cálculos. Hoje, *softwares* como: *Excel*, *Calc* e *Google Spreadsheet* são utilizados por todos aqueles que querem, além de realizar cál-

culos, exibi-los de formas variadas, utilizando inclusive, os diversos tipos de gráficos. Ademais, professores de outras disciplinas, humanas, também podem os utilizar, pois seu formato em linhas e colunas é bem visto para a efetivação de muitas atividades.

Tajra (2008, p. 64) apresenta uma atividade que pode ser realizada em sala com os alunos:

Um exemplo de atividade que pode ser realizada com as planilhas eletrônicas é o ensinamento de controles financeiros, a partir das quatro operações matemáticas, além de cálculos de percentuais. O professor pode simular as entradas de dinheiro dos alunos a partir de suas mesadas, e as despesas, a partir dos gastos que eles têm com lanches, revistas, cinemas etc.

É importante ressaltar que as atividades vinculadas ao uso do *Excel*, por exemplo, não podem visar somente à automatização das operações. É preciso relacioná-lo a situações-problema para que seu uso não se torne supérfluo.

Facebook

Atualmente, graças ao advento dos dispositivos móveis, o acesso à informação tornou-se mais fácil, “Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, à comunicação e a aquisição de conhecimento”. (SANTAELLA, 2015, p. 23).

Associadas a esta realidade estão as mídias sociais, através das quais boa parte dos alunos interage o dia inteiro. Não dá para negar que, em sala de aula, o uso desses dispositivos tem provocado muitas críticas, principalmente por parte dos professores que não conseguem dividir o espaço com alunos que não se desconectam das mídias e não prestam atenção à aula.

Eis então o momento de fazer das mídias sociais, fortes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, já que estas permitem um contato maior entre a turma, o professor e o conhecimento, além do tempo da aula dentro de sala. O *facebook* é um forte recurso para esse fim. Segundo Mazzoco (2015, p. 25):

Caso se sinta à vontade, o professor pode se valer disso para criar grupos de estudo ou de debate e tirar dúvidas dos alunos. As discussões online também podem ser contempladas no planejamento das atividades com o levantamento de conhecimentos prévios e das opiniões da turma antes das aulas.

Diante disso, é importante lembrar que, para criar um perfil no *Facebook*, é necessário ter, no mínimo, 13 anos de idade, e além do mais, o professor não terá como restringir a participação dos alunos a somente o seu grupo educativo, de tal modo que é preciso um bom planejamento para avaliar a viabilidade do seu uso.

De modo geral, são muitas as possibilidades de recursos à disposição do professor e do aluno para o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, mesmo diante de alguns contratempos que ainda existem, como por exemplo, a falta de recursos em algumas escolas.

Avaliação dos softwares educacionais

Assim que a instituição disponibiliza *softwares* a serem utilizados pelos professores como

um recurso a mais para suas aulas, faz-se necessária uma prévia avaliação destes por aqueles que farão uso, no caso, os professores. Já que são eles que sabem a necessidade e usabilidade dos mesmos na sala de aula. Conforme Tajra (2008, p. 69), “o ideal seria que o professor efetuasse uma análise do programa antes de ser adquirido pela escola, para evitar a compra de um programa que não seja apropriado à sua necessidade”.

A partir dessa avaliação, o professor poderá conhecer todos os recursos oferecidos pelo programa de modo que terá maiores possibilidades de adequá-los à sua necessidade bem como à demanda de seus alunos.

Estando ciente de todas as possibilidades dos *softwares* disponíveis para o seu uso, o professor deverá realizar a sua aplicação prática a partir de projetos ou planos de aula, assim como qualquer outra atividade pedagógica, tendo em vista que isso “[...] dará ao professor maior segurança em relação às atividades e procedimentos que devem ser adotados antes da realização prática das aulas”. (TAJRA, 2008, p. 74).

Após planejar e aplicar suas aulas fazendo uso da tecnologia da informação, os professores poderão trocar experiências em reuniões ou encontros posteriores, como forma de avaliar o que deu certo e o que pode ser melhorado, além disso, será possível também enriquecer seus projetos a partir das ideias e discussões entre os colegas.

Considerações finais

Diante dos fatos apresentados no decorrer deste estudo, faz-se necessária a constante reflexão acerca da educação: até que ponto ela influencia a sociedade e até que ponto é influenciada? No decurso deste trabalho, notou-se que os diversos povos sempre procuraram educar os seus para as necessidades do mundo, da vida fora de casa. E, nesse processo, depara-se hoje com a força marcante da tecnologia, essa dita no seu mais vasto sentido.

Viu-se que a tecnologia da informação e da comunicação se faz presente globalmente, e que, apesar de algumas instituições escolares ainda estarem parcialmente fora desses índices, é preciso adaptar-se aos novos tempos, a era da informação. Para tanto, são necessárias formações continuadas para os professores, estes que, em sua maioria, não estão tão habituados quanto seus alunos a tratar com esses recursos que mudam com uma velocidade alarmante.

A partir do momento que o profissional está capacitado, as possibilidades que a tecnologia lhe oferece são inúmeras! É possível transformar simples aulas, em momentos muito mais produtivos e participativos, basta criatividade e disposição. Nesse sentido, foram apresentadas algumas sugestões de atividades ou de usos práticos de alguns *softwares*, que podem se tornar grandes aliados do professor em sala de aula.

Assim, perante tudo ora visto, pode-se considerar a tecnologia da informação como um ponto positivo no processo de ensino aprendizagem. Ela confere novas funções ao professor, este que sempre foi e sempre será o “fio de Ariadne” na vida de seus alunos, mas que agora assume a atribuição de tornar seus alunos protagonistas do próprio conhecimento, estabelecendo com eles um contato cada vez maior e mais proficiente.

Sugere-se aqui, a continuidade desta pesquisa versando sobre o enfoque das novas possibilidades didáticas com o uso da tecnologia, a visão dos alunos diante desse processo, ou ainda sobre a discussão de experiências exitosas nesse contexto.

Referências

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURG, Silvana Montibeller; FRONZA, Silvio Luiz; SILVA, Thiago Rodrigo da. **História da educação**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

COMUNICANDO Gerações. **A geração Z**. Disponível em: <<https://comunicandogeracoes.wordpress.com/2013/04/12/a-geracao-z/>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas- SP: Papyrus, 2003.

KLOCH, Hermínio; JÚNIOR, Vital Pereira dos Santos. **Informática básica e tecnologias na educação**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010.

MAZZOCO, Bruno. Um guia para escolher bem. **Revista Nova Escola**, ano 30, n. 280, p. 22-29, março 2015.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da educação e aprendizagem**. Indaial: Uniassevi, 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf> Acesso em: 29 mar. 2015.

SILVA, Everaldo; URBANESKI, Vilmar. **Sociologia geral e da educação**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 8. ed. São Paulo: Érica, 2008.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

DESAFIOS DE ALFABETIZAR LETRANDO

Basic literacy and literacy challenges

Ana Paula Custódio¹
Cheila Ferrari¹
Franciéle Cristina Anesi¹
Ana Paula Luchetta¹

Resumo: Letrar e alfabetizar são processos diferentes, porém são interdependentes e indissociáveis. O processo de alfabetizar letrando ocorre quando se ensina os alunos a conhecer as letras, os sons que estas representam e, ao mesmo tempo, os incentivamos a se tornarem leitores críticos e a adquirirem conhecimento através da leitura. Concretizar essa proposta é garantir aos alunos, não só a apropriação do sistema alfabético e/ou ortográfico, mas oferecer condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Este estudo objetiva diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, bem como apresentar e discutir os desafios de alfabetizar e letrar, além de propor sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para promover ações alfabetizadoras e de letramento. Baseamo-nos na pesquisa documental e na observação informal, registrada em um diário de campo, nas unidades escolares que nós, acadêmicas, trabalhamos. Utilizamos os escritos de Soares (1998), Kleiman (2005), Freire (2001) que muito contribuíram acerca da temática pesquisada como fonte para fundamentar nosso estudo. Podemos antecipar que há diversas atividades que potencializam auxílio nas possíveis dificuldades do processo de aquisição da leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola.

Abstract: Basic literacy and literacy are different processes, but they are interdependent and inseparable. The process of teaching literacy occurs when teachers teach the students to know the letters, the sounds they represent and, at the same time, encourage the students to become critical readers and acquire knowledge through reading. Realising this proposal is to ensure students not only ownership of the alphabetic system and / or spelling, but offer language usage conditions in the social practices of reading and writing. This study aims to differentiate the concepts of basic literacy and literacy, as well as to present and discuss the challenges of literacy and, besides proposing suggestions of activities that can be developed in the classroom to promote literacy teachers and literacy actions. We rely on documentary research and informal observation recorded in a diary, in school units that we, academic students, work. We used the writings of Smith (1998), Kleiman (2005), Freire (2001) who contributed on the theme researched as a source to support our study. We can anticipate that there are several activities that enhance aid in the possible difficulties of reading and writing acquisition process.

Keywords: Basic Literacy. Literacy. School.

Introdução

Vive-se em uma sociedade grafocêntrica e tecnológica, e nosso sistema educacional brasileiro encontra-se diante do desafio de alfabetizar letrando. Concretizar essa proposta é garantir aos alunos, não só a apropriação do sistema alfabético e/ou ortográfico, mas oferecer condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

O tema desta pesquisa iniciou ao nos depararmos com uma situação que acontece com certa frequência nas salas de aula em que trabalhamos e que observamos: a falta de interesse dos alunos pela leitura. Diversas explicações e/ou comentários realizados de maneira informal podem ser propostos acerca desse tema, como o da globalização, das facilidades advindas com a tecnologia ou, até mesmo, a falta de incentivo da leitura por parte dos pais.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Este descaso para com a leitura é observado desde a educação infantil e estende-se até as séries iniciais e/ou finais do ensino fundamental, pois a dificuldade de compreensão dos alunos com a leitura de textos, considerados simples como bilhetes, tirinhas, é percebida cotidianamente.

Assim, objetivamos inicialmente diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, pois, por serem termos recentes, são confundidos e torna-se necessário reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos para que a prática pedagógica na sala de aula aconteça de maneira plena.

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003a, p. 90).

A partir dessa diferenciação, identificamos os desafios e as dificuldades que podem ocorrer na prática pedagógica e apontamos possíveis sugestões de atividades que podem potencializar o aprender a escrever e a ler.

Dessa maneira, iniciamos este artigo escrevendo sobre a alfabetização e o letramento, em um segundo momento abordamos os desafios de alfabetizar e de letrar e a diferença entre ser alfabetizado e letrado e, por fim, apresentamos atividades de alfabetização e letramento.

Alfabetização

A partir dos anos 80 a alfabetização escolar brasileira iniciou uma discussão que apontava para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita. Podemos dizer que a alfabetização é um processo que consiste no aprendizado da escrita e da leitura através de um código de comunicação: o alfabeto. Ela permite a socialização, possibilitando, por exemplo, o conhecimento amplo de outras culturas.

Embora pareça simples, a alfabetização é tema de muitas definições e discussões. Kleiman, acerca dessa temática, postula que

A alfabetização é uma prática. E, assim como toda prática, que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro de giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos. A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Podemos compreender que a autora garante que a alfabetização é uma dentre várias práticas desenvolvidas, e com características próprias da instituição escolar.

Freire (2001, p. 22) registra que “aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculada à realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”. Soares (2003b, p. 47) concebe o termo alfabetização como uma “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”.

Dessa maneira, alfabetizar é um processo que exige tempo, paciência e dedicação, porém a alfabetização não depende somente do alfabetizador, devemos deixar claro que o aluno necessita (re)construir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar. E alfabetizar-se é um processo árduo, pois se ela for descontextualizada não acompanha as transformações socioeconômicas, uma vez que a sociedade favorece a circulação de variadas fontes e tipos de textos. Portanto, cabe ao professor favorecer aos alunos a possibilidade de preparação para essa dinâmica social.

Letramento

De acordo com Soares (1998, p. 18), o termo letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora afirma, ainda, que “alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, porém, são interdependentes e indissociáveis, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou ser letrada e não ser alfabetizada”. (SOARES, 2003b, p. 91).

A partir disso, compreendemos que um indivíduo pode conhecer os sinais gráficos, mas não entender o significado do que está escrito, como também pode saber o que significa a palavra sem conhecer o alfabeto. Acerca disso, Kleiman (2005) afirma que:

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas. No comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados. No serviço público, informando ou orientando a comunidade. (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Compreendemos que a criança mesmo não alfabetizada, já está inserida no processo de letramento, pois ela já faz a leitura de rótulos, imagens, gestos, sem saber o código escrito. O contato com o letramento acontece muito antes das letras e vai muito além delas.

Desafios de alfabetizar e letrar

Letrar e alfabetizar são processos diferentes, mas interligados. Podemos ensinar tanto crianças como adultos a conhecer as letras, os sons que elas representam e ao mesmo tempo incentivá-los a se tornarem leitores, adquirirem conhecimento através da leitura, em amplas linhas, este é o processo de alfabetizar letrando.

Muitos desafios podem ser encontrados quando se está com uma turma em uma sala de aula para ensinar. Há sempre uma preocupação em conseguir o melhor método para se conseguir sucesso na aquisição da leitura e escrita. Além disso, sabemos que a metodologia não pode ser a mesma para cem por cento da turma, frequentemente temos que adaptar nossa prática diária para o entendimento de todos.

Podemos citar que há diferentes teorias de aprendizagem que se propõem a explicar como a criança aprende: por associação (estímulo-resposta); pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo); pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo), entre outros.

Essas teorias, que assumiram a frente na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam (ou condenam) certos métodos e técnicas da alfabetização. Mas nem sempre explicam porque alguns alunos aprendem e outros não.

Alfabetizar uma turma é diferente do que alfabetizar uma única pessoa. Os ritmos de aprendizagem variam, as experiências na bagagem dos alunos relacionadas a leitura e a escrita também variam. Há conflitos e disputas, o professor é, ao mesmo tempo, mediador, juiz, apaziguador, estimulador, autoridade responsável pela segurança física, estimulador da aprendizagem, ombro amigo e, às vezes, mãe/pai substituto.

O livro “Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática” de Carvalho (2007), postula que as teorias educacionais e os métodos de alfabetização, ensinados nas faculdades de educação, nem sempre respondem às questões cruciais da prática, isto é, o senso comum dos professores e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam à desconfiança da palavra dos teóricos e à valorização da experiência de ensino.

A maioria dos professores experientes criam seus próprios caminhos, geralmente partindo de um método tradicional, realizando adaptações, criando recursos e inovando sua prática.

O fato é que precisamos, antes de tudo, fazer um diagnóstico da turma, observar os alunos que têm mais dificuldade, bem como os que têm mais facilidade e, a partir disto, adaptar nossos métodos para que todos possam aprender.

Dessa maneira, a participação dos alunos em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material, a habilidade de codificação e decodificação, o conhecimento e reconhecimento dos processos da fala para com a escrita implica na revisão dos procedimentos e métodos para o ensino.

Diferenças entre ser alfabetizado e letrado

Carvalho (2007) nos explica a diferença entre a alfabetização e o letramento, enfatizando a relação que existe entre ambos. Ela destaca, ainda, que existe uma diferença entre um indivíduo alfabetizado e letrado, que

[...] está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas [...] Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2007, p. 66).

Podemos compreender que ser letrado significa ser capaz de ler e compreender textos claramente e, ainda, com criticidade. O entendimento de uma leitura favorece o sucesso social e profissional, bem como a clareza na hora da exposição de ideias.

Já ser alfabetizado é conhecer o alfabeto e os sons que cada letra representa, isto é, o indivíduo sabe ler, mas não sabe fazer o uso correto disso. É o que temos observado nas escolas

que trabalhamos, principalmente nas turmas com alunos das séries finais, que leem textos, mas na hora de compreendê-los têm muita dificuldade.

O que nós, professores, podemos fazer é incentivar a leitura, mostrá-la como um ato proveitoso, que vai trazer benefícios. Mas, para que isso aconteça, necessitamos levar em conta o interesse dos alunos, quais são seus assuntos preferidos, o que eles gostam de fazer, de ler. Jornais, revistas, gibis e até mesmo os livros e artigos virtuais disponíveis para computadores e celulares são fontes preciosas na faixa etária dos adolescentes. Observamos que textos que não geram interesse são apenas decodificados, não lidos e entendidos.

Atividades de alfabetização e letramento

O acesso inicial à escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar e sim aprender a fazer o uso da leitura. Na alfabetização e no letramento da educação infantil trabalha-se muito o lúdico para que a aprendizagem ocorra. Todos os rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras fazem parte de um processo que almeja a alfabetização.

Dessa maneira, as crianças observam a escrita dos professores, de palavras conhecidas no ambiente no qual convivem, sendo que este ambiente pode conter, ainda, um rico material que envolve um calendário, lista da rotina diária e rótulos nas caixas do material didático, por exemplo.

Poesias, cantigas e músicas podem ser utilizadas para fomentar consciência fonológica proporcionando às crianças a percepção dos sons da fala.

A principal atividade para o letramento é a leitura. Através da leitura de histórias, os alunos enriquecem seu vocabulário e a compreensão de textos. Na fase inicial da educação, a criança necessita ser submetida à leitura de vários textos: textos informativos, textos que orientam a prática de jogos, histórias em quadrinhos, contos, entre outros e, ao contar uma história, montar um cenário com as crianças utilizando fantasias, música e/ou dança contribui positivamente para a aquisição da leitura com significado.

A música é um excelente recurso para trabalhar a importância das letras, desenhando os elementos da música e cantando-a.

Considerações finais

A alfabetização e o letramento são temas que estarão sempre presentes em nossos estudos como acadêmicos do curso de Letras e, futuramente, como professores. Percebemos que a principal diferença entre eles está na intensidade de significado presente nas atividades elaboradas para o cotidiano escolar.

Alfabetizar faz com que o aluno conheça e memorize as letras do alfabeto e seus sons. Posteriormente, ele aprende a formação das sílabas e sucessivamente chega às palavras e nos textos. Já o ato de letrar é aproveitar a bagagem de vivência de mundo que o aluno tem e instigá-lo a perceber que o aprender está no mercadinho da esquina, na casa da avó, no trajeto da casa até a escola, em anúncios, placas, enfim, a escrita e a leitura faz parte de nossa vida em todos os momentos.

Com relação aos desafios encontrados na fase da aprendizagem da leitura e da escrita, o professor pode compreendê-los e superá-los a partir do momento que conhecer seus alunos, diagnosticar dificuldades e, assim, procurar novos métodos e/ou ajustar sua prática pedagógica diária.

A falta de interesse pela leitura, ressaltado no início deste estudo, nos instigou para que esta pesquisa fosse realizada e compreendemos que esse desinteresse pode ser amenizado se o

professor é leitor. Por isso, devemos começar por nós mesmos, professores, pois um professor que não lê e não pesquisa não consegue sensibilizar seus alunos a ler. Assim, os professores necessitam mostrar que a leitura é o caminho fundamental para o sucesso e ela é dever de todos nós que queremos um mundo mais humano e, de repente mais justo.

Referências

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003a.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ed. Global, 2003b.

SOARES, Magda. Letramento: **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.