

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.uniasselvi.com.br

Revista Maiêutica Letras - Português, Letras - Inglês e Letras - Espanhol

UNIASSELVI 2018

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitor de Ensino de Graduação Presencial

Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Érico Coelho Ribeiro

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Elisabeth Penzlien Tafner

Deise Stolk Krieser

Estela Maris Bogo Lorenzi

Jackeline Maria Beber Possamai

Jeice Campregher

Luana Ewald

Raquel da Silva Yee

Editoração e Diagramação

Davi Leutheuser Ferigotti

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Bruna Maria Boing Ribeiro

Marcio Kisner

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

Nesta VI edição da Revista Maiêutica Estudos Linguísticos, Literários e a Formação Docente, tendo em vista os desafios que o contexto escolar exige, temas como inclusão, diversidade e metodologias para atuar em sala de aula destacam-se tanto para o sucesso do profissional, quanto do aluno em sua aprendizagem.

O primeiro relato que a revista traz está relacionado à **Diversidade e Inclusão Escolar**: o desafio de ser diferente. Neste trabalho destaca-se não apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas a necessidade de adaptação das atividades pedagógicas, considerando a realidade e pluralidade existente na sociedade.

No viés da pluralidade, o planejamento envolvendo atividades de leitura é um poderoso instrumento na valorização do regional, destacando a diversidade sociocultural, como retrata o texto **A abordagem das lendas amazônicas no ambiente escolar: da leitura à produção textual**.

Nesta perspectiva, em **A palavra poética, a cor e a história de Cruz e Souza**, o leitor perceberá em que medida a condição social interferiu ou não para o reconhecimento do cisne negro como autor literário. A relevância desta linha de estudos está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). O texto é essencial ao planejamento docente, uma vez que fomenta reflexões relacionadas à crítica literária brasileira, ancorada na inserção do texto de Cruz e Souza num contexto histórico-social.

Além da percepção e do planejamento considerando a diversidade cultural, o uso de metodologias como jogos em sala estimula a participação dos alunos nas atividades e amplia a receptividade dos conteúdos, conforme proposto no trabalho **A importância do lúdico na aprendizagem da língua portuguesa**. Convergente com tal proposta, **A tecnologia no contexto escolar: o caso dos jogos digitais na área de letras** reforça a teoria de que os jogos digitais facilitam o aprendizado e trabalham as dificuldades e potencialidades de cada aluno.

No que tange ao ensino da língua estrangeira, o texto **A necessidade da sala ambiente para as aulas de inglês na educação básica** traz uma reflexão acerca do uso de um ambiente específico para a inserção do aluno no contexto da língua estrangeira para, desta maneira, potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar esta edição, ainda no caminho das metodologias, o leitor poderá apreciar no texto **O ensino de português como língua estrangeira** as diferenças no ensino de português como língua materna e português como língua estrangeira, quando a abordagem comunicativa se destaca como método mais adequado para facilitar o ensino.

Profa. Elisabeth Penzlien Tafner
Profa. Luciana Fiamoncini



SUMÁRIO

1 DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: o desafio de ser diferente - Diversity and school inclusion: the challenge of being different

Adria Stefane de Oliveira Lobo

Heder Luís Castro da Silva

Ketyllene Santos Silva

Amanda Araujo 7

2 A ABORDAGEM DAS LENDAS AMAZÔNICAS NO AMBIENTE ESCOLAR: da leitura a produção textual - The amazon legends approach in the school environment: from reading to textual production

Daniel Couto de Oliveira

Luiz Carlos Braga Celestino Júnior

Amanda Araújo 15

3 A PALAVRA POÉTICA: nuances de Cruz e Sousa - The poetic word: nuances of Cruz e Sousa

Dercílio Diego Moraes Lima

Jackeline Maria Beber Possamai 21

4 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA - The importance of ludic in the learning of the portuguese language

Camila Arnaldo de Mello

Kellen Xavier Fernandes

Lurdes Francisco Vieira

Marilene de Lima Neves

Alan Silus da Cruz Silva 33

5 A TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: o caso dos jogos digitais na área de letras - The technology in the school context: the case of digital games in the letter area

Ana Pedroso

Sandra Souza

Lucas Bonez

Jeice Campregher 37

**6 A NECESSIDADE DA SALA AMBIENTE PARA AS AULAS DE INGLÊS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA - The necessity of a special classroom for the english teaching in
basic education**

Franciele Luvison

Kathiane Machado Pereira

Leo Francisco Bobsin

Luzia de Souza Furtado de Oliveira

Lucas de Melo Bonez1 45

**7 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA - Teaching portuguese
as a foreign language**

Keli Francieli Ruas Cattoni

Silvia Dourado de Melo Braga

Simone Carla de Souza 53

DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: o desafio de ser diferente

Diversity and school inclusion: the challenge of being different

Adria Stefane de Oliveira Lobo¹

Heder Luís Castro da Silva²

Ketyllene Santos Silva³

Amanda Araujo⁴

Resumo: O presente artigo trata da diversidade e da inclusão escolar e o desafio de ser diferente diante do conceito de ser “normal” imposto pela sociedade e que afeta o ambiente escolar. Objetiva compreender que a inclusão escolar não trata apenas de crianças com algum tipo de deficiência, mas inclui aquelas que por motivos de etnia, gênero, condição social ou econômica sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação, sendo inferiorizadas ou não aceitas dentro da escola. Daí a necessidade da adaptação do currículo escolar, admitindo flexibilidade para oportunizar e adequar a ação pedagógica de acordo com a necessidade e realidade de cada um, revisando valores, e reconhecendo esses alunos nas suas diferenças e pluralidades existentes na sociedade, no acolhimento e tratamento deles por parte de todo o corpo docente.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão escolar. Desafios.

Abstract: This article deals with school diversity and inclusion and the challenge of being different from the concept of being “normal” imposed by society and affecting the school environment. It aims to understand that school inclusion is not only about children with some type of disability, but includes those that, due to ethnicity, gender, social or economic condition, suffer some type of prejudice or discrimination, being inferior or not accepted within the school. Hence the need to adapt the school curriculum, admitting the flexibility to opportunize and adapt the pedagogical action according to the needs and reality of each one, revising values, and recognizing these students in their differences and pluralities in society, in the reception and treatment of By the entire faculty.

Keywords: Diversity. School inclusion. Challenges.

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo compreender que a inclusão escolar não trata apenas de crianças com algum tipo de deficiência, mas inclui aquelas que por motivos de etnia, gênero, condição social ou econômica sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação, sendo inferiorizadas ou não aceitas dentro da escola. Para o alcance do objetivo geral, teremos como objetivos específicos identificar a importância da discussão do tema no ambiente escolar; reconhecer a diversidade na sua integridade e analisar como esta ocorre no espaço da escola.

O artigo abordará sobre o direito de todos à educação, o que deveria erradicar a exclusão dos alunos pelas suas diferenças, explanando, de forma básica, sobre a diversidade e inclusão. Em seguida, chama atenção para o cuidado que se deve ter ao tentar incluir e, sem perceber,

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. E-mail: sarahalmeidasantos18@gmail.com; junior.cesarcp@outlook.com; luanebaia@yahoo.com; elizne22estumano@bol.com.br

praticar a exclusão. Mostra também como pais e professores lidam com esse processo de inclusão escolar em meio a diversidade, destacando qual deve ser o posicionamento e a formação do docente frente à diversidade. Finalizando, o trabalho relata as principais dificuldades e barreiras enfrentadas para que ocorra a inclusão escolar, abordando tópicos que tratam das adaptações na escola, das modificações e adequações no currículo e quanto aos meios de transportes nos locais de difícil acesso no Amazonas.

Diversidade e inclusão

A Educação é um direito humano, fundamental e deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. De acordo com Mantoan et al. (2006, p. 24):

Temos a constituição de 1988 e leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que nos conclamam a uma ‘virada para melhor’ de nosso ensino. Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido. Até agora, muitos entraves nesse sentido.

Partindo desse princípio do direito à educação para todos, deve-se atentar para uma questão notória que é a diversidade existente no Brasil, o que causa certos atritos quanto à aceitação de crianças na condição de “diferentes” dentro das escolas regulares.

Mantoan et al. (2006, p. 16) ressalta que:

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, as situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

A sustentação de que, na diversidade, é que surge a igualdade, mesmo com desafios que têm se consolidado. Para Bobbio (1997, p. 17), “a igualdade natural não tem um significado unívoco, mas tantos quantas forem as respostas às questões ‘Igualdade entre quem? Igualdade em quê? A extensão desse valor, portanto, precisa ser considerada, para não entendermos que todos os homens sejam iguais em tudo”.

Ao falar de educação inclusiva, alguns pesquisadores limitaram suas buscas somente a crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno, criando uma certa limitação quanto a este assunto, pois ele se estende a crianças que, de alguma forma, têm dificuldade de acesso à escola. Pode-se especificar aqui a criança afrodescendente, indígena, albina, que vive em meio à pobreza extrema, que mora em lugares de difícil acesso e também àquelas que apresentam características de sexualidade fora do padrão aceito culturalmente como “normal”.

Além disso, todos que não são percebidos como fazendo parte do que é aceito socialmente como masculino ou feminino, ou aqueles que se identificam com um gênero que corresponde ao que é considerado como seu sexo biológico, são tratados como anormais e discriminados socialmente. Homossexuais, travestis, transexuais e bissexuais são então marginalizados por não corresponderem ao que é considerado como normal (MATOS; REIS, 2016, p.14).

Toda luta é válida para a inclusão destes alunos, porém não é tarefa fácil erradicar o conceito de ser “normal” imposto pela sociedade. Este conceito de ser “normal” cria uma barreira de aproximação e de aceitação entre os alunos, em que é dado lugar ao sentimento de

inferioridade. “Temos o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999 apud MANTOAN et al., 2006, p. 31).

A inclusão escolar propõe mudanças de paradigmas, sepulta o modelo singular de educação, sugere a pluralidade, em que a identidade do aluno não está centrada em um modelo único e intocável. Na escola inclusiva, os alunos constroem conjuntamente com a comunidade escolar a sua identidade diante das experiências coletivas. Todavia, conforme Mantoan et al. (2006, p. 32):

A igualdade abstrata não propiciou a garantia das relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe diante das desigualdades naturais e sociais.

As intenções, portanto, não podem ser somente pensadas, elas têm que ser postas em prática, atentando para a valorização dos alunos e reconhecendo suas diferenças e singularidades.

a) Incluindo ou excluindo?

É comum encontrarmos nas escolas um ambiente totalmente heterogêneo e com professores que, muitas vezes, não sabem como trabalhar as diferenças em sala de aula e, ao tentar igualar a todos, acabam excluindo aqueles que não conseguem se homogeneizar à turma. Essa não homogeneização se dá pela diversidade e características existentes entre os alunos, e, com isso, acabam criando “rótulos”, levando assim, a não aceitação destes.

Essas desigualdades tendem a ser mais explícitas na medida em que os professores voltam a sua atenção e o ensino para somente alguns alunos. Tais desigualdades acabarão ocupando espaço também em outras áreas.

Não se pode pensar em uma educação para todos quando se prioriza este ou aquele grupo, quando se divide os alunos por série, por níveis de desempenho escolar, pois isso poderá destacar as desigualdades e promover o fracasso e o distanciamento escolar, principalmente, daqueles alunos com alguma necessidade educacional especial.

Para tanto, cabe à escola e aos professores transmitirem coisas úteis a seus alunos, coisas que os farão enfrentar e viver a vida de forma livre, criativa e justa, ensinando-os sempre a viver, entender e respeitar as diferenças. Tendo em vista essa condição de igualdade, Mantoan et al. (2006, p. 18) diz que:

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos que considerar suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais!

Neste sentido, o que se percebe é que, em muitas escolas, ainda não está se formando novas mentalidades com o objetivo de promover a igualdade, para que haja uma devolução desta prática que foi perdida, ao usar formas segregadoras do ensino especial e regular. Assim:

[...] uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2012, p. 151 apud BORGES et al. 2013, p. 421).

Portanto, o que se espera é que a escola busque saídas para trabalhar, da melhor maneira possível, os problemas gerados a partir da necessidade da educação para todos, independentemente de suas diferenças. A escola deve ser a “porta de entrada” para essa pluralização em que vivemos, renovando, com isso, o sistema tradicional de ensino, pois as crianças e os jovens de hoje são os que irão estabelecer as novas regras e bases para o futuro.

a) O papel do professor e sua formação pedagógica

A inclusão escolar impõe aos docentes vários desafios. Não é tarefa fácil trabalhar com os mais diferentes e diversos alunos existentes nas escolas. Não somente o governo ou órgãos responsáveis pela educação estão incumbidos de fazer valer a inclusão, mas os professores são elementos essenciais nesse processo, pois estes, dependendo de como desenvolvem seu trabalho, podem ter muito sucesso ou insucesso diante da difícil tarefa de incluir frente à diversidade. Assim nos alerta Vitta et al. (2010 apud BORGES et al., 2013, p. 423):

Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente, se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora.

Quando um aluno com necessidades educacionais especiais ou aluno que ainda não está familiarizado com o ambiente escolar chega à sala de aula, este representa o novo, o desconhecido, fazendo com que o docente reveja todo seu processo de ensino. Isso poderá causar insegurança, rejeição e falta de interesse por este profissional, que, por sua vez, deverá apresentar uma postura de coragem e preparo diante da diversidade existente em sala de aula.

Enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente (BARBOSA; GOMES, 2006, p. 8 apud BORGES et al., 2013, p. 423).

É válido ressaltar que mesmo havendo necessidade de formação pedagógica do professor para a diversidade, na prática, isso não acontece com todos, devido à oferta por parte dos representantes ou até mesmo falta de interesse destes. Isso mostra que o desafio de ser diferente vai além de boas intenções e não atinge somente alunos, mas também professores que passam por esse processo de inclusão.

b) Participação da família no processo de inclusão

No contexto geral, pode-se afirmar que a participação da família na educação dos filhos revela que estes obtêm melhor aproveitamento escolar. É uma relação necessária que deve existir entre família e escola, visando à consistência e aos resultados satisfatórios na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, nas suas diferentes esferas.

Baseando-se nesta participação/relação, a criança que tem necessidade de ser incluída na escola, por algum motivo considerado “anormal” ou “diferente”, precisa receber apoio necessário, contando assim com a fundamental intervenção dos pais neste delicado processo de inclusão, o qual exige dos mesmos acreditar no pleno desenvolvimento de seu filho para a convivência em sociedade, pois a inclusão começa na família. “A participação da família promove o desenvolvimento da criança e atua como agente mediador entre a escola e o meio social” (ROLFSEN; MARTINEZ, 2008, p. 180 apud SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 140).

Quanto às crianças com necessidades educacionais especiais, pode-se dizer que:

Os pais são os que mais compreendem seus filhos com Necessidade Educacional Especial – NEE, por isso é importante que haja troca de informações com os professores para que estes descubram formas melhores de ajudar no desenvolvimento da criança. É necessário que os pais visitem a escola em horários agendados de forma que não atrapalhe a rotina escolar dos alunos. Os pais devem mostrar preocupações e interesse acerca da vida escolar de seus filhos, questionando sobre o que a escola precisa por parte deles, se podem fazer alguma coisa para ajudar, e, quando possível, eles devem participar das festas escolares, reuniões e eventos (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 141).

Analisando a diversidade neste processo de participação, Barbosa (2011, p. 11) afirma que: “no que se refere à família, é necessário dizer que a historiografia brasileira nos leva a concluir que não existe um ‘modelo’ de família e sim uma infinidade de modelos familiares, com traços em comum, mas também com singularidades”.

Refere-se aqui ao ideal a ser feito, porém muitos pais são ausentes nesse processo de inclusão, outros não sabem como agir frente a esta situação. Por isso, não se deve criticar os pais quanto a esse despreparo para lidar com tal situação, mas é necessário que haja uma compreensão por parte dos professores, iniciando, assim, a relação necessária de ajuda mútua e parceria entre ambas as partes.

Precisamos, isto é lógico, refletir sobre a construção de um modelo educacional que possa ser coerente com nossa realidade e que extrapole o universo escolar. É necessário que todas as crianças possam estar na escola sim, mas com garantia de desfrutar, no âmbito social, de uma vida mais digna, pois de nada adianta planejarmos leis e políticas inclusivas voltados para o ambiente escolar, se não promovermos no social uma equidade econômica capaz de não só levar os alunos para a escola, mas, principalmente, de deduzir a exclusão que se acham submetidos inúmeros seres em nossa sociedade (FACION, 2008, p. 20).

Entende-se, assim, que é necessária a observância de todas as problemáticas quanto à participação dos pais no processo inclusivo, pois a realidade das famílias difere uma das outras.

c) Dificuldades e barreiras na inclusão escolar

- Quanto às escolas

A construção da escola inclusiva exige mudanças na cultura de dependência administrativa, o que limita sua autonomia e esta, por sua vez, precisa estar organizada para atender às necessidades de cada aluno, respondendo eles conforme suas potencialidades:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer cada aluno independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimento como recursos a serem mobilizados (HENRIQUES, 2012, p. 9 apud BORGES et al., 2013, p. 421).

A adaptação das escolas não se limita à parte física/predial, mas envolve também preparo profissional e psicológico de todos os que lidam diariamente com este ambiente.

- Quanto ao currículo

Não adianta o governo, o contexto educacional e/ou organismos sociais trabalharem, lutarem para criação de uma escola diversa e inclusiva se o currículo não favorecer esse caminho. Assim:

Um currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão resulta, obviamente, num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula. Infelizmente, o currículo ainda tem sido entendido e aplicado de acordo com a perspectiva de que o ensino regular possui um padrão de exigências de aprendizagem, que todo aluno deve aprender a fim de obter sucesso na escola. Esta visão encontra-se arraigada no fato de que há áreas de conhecimento ou conteúdos predeterminados, que se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida (JUNG, 2012, p. 5 apud BORGES et al., 2013, p. 142).

A exclusão que deveria ocorrer neste caso seria de um currículo no qual não há flexibilidade, pois este precisa atender à diversidade de forma eficaz no processo de inclusão.

- Quanto aos meios de transporte em lugares de difícil acesso

Mesmo que fatores muito conhecidos sobre inclusão tenham sido abordados neste trabalho, optamos por citar, neste tópico, um fator preocupante e que não deixa de ser um grande problema para que ocorra a inclusão escolar de muitos alunos, que é o transporte escolar daqueles que residem em lugares de difícil acesso às escolas. Na abrangência geral do Brasil, existem crianças que, para chegarem à escola, enfrentam quilômetros de estradas a pé, saindo de madrugada de suas casas e retornando, muitas vezes, somente à noite, outras arriscam-se em caminhões e ônibus em condições precárias, eliminando assim todo e qualquer tipo de segurança necessária a eles. No entanto, a intenção maior quanto ao assunto é destacar a Região Amazônica, que também enfrenta problemas referentes a isso. Segundo Peduzzi (2014, s.p.) da EBC:

Acordar antes do sol nascer, caminhar até a beira de um rio agitado, entrar em um bote ou em uma lancha de pequeno porte para, em meio à chuva característica da Região Norte, ir à escola. Essa é a rotina de muitas crianças ribeirinhas. Dependendo da época do ano, é comum que o embarque e desembarque sejam feitos na lama, devido às mudanças causadas nas margens, pela correnteza e pelas variações entre períodos de seca e de cheia nos rios.

Esses são alguns riscos que os alunos se submetem a enfrentar para estudar, retratando, assim, quão grande é a diversidade dos que frequentam as escolas. Mesmo que um grande número de alunos se esforce para chegar à escola, existem outros que desistem por conta das grandes dificuldades enfrentadas, ou até mesmo por receio de acidentes fatais que podem ocorrer nesse perigoso trajeto.

Para evitar que isso resulte em evasão escolar, 674 lanchas escolares – projetadas e fabricadas pela Marinha com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – deveriam estar circulando pelos rios brasileiros. Mais da metade delas na Amazônia, onde o transporte fluvial é o mais popular. O problema é que roubos de motores e defeito em peças acabam fazendo com que parte delas fique inutilizada (PEDUZZI, 2014, s.p.).

Além das dificuldades consideradas naturais, há também o descaso das autoridades responsáveis pela provisão e manutenção dos meios de transportes adequados para isso.

Considerações finais

Abordar o tema diversidade e inclusão escolar foi ter um encontro com um assunto muito vasto e de ampla abrangência. No entanto, o intuito do desenvolvimento deste trabalho era delimitá-lo, a fim de mostrar que inclusão escolar não se trata somente de crianças com necessidades educacionais especiais, mas também de inúmeros alunos que enfrentam outros tipos de dificuldades para serem inseridos no ambiente escolar, como os meios de transporte ou a falta deles. Lançar o subtítulo desta pesquisa, o desafio de ser diferente, foi uma forma de salientar que a diversidade existe nas escolas, leva o professor a rever sua visão quanto a isso e a preparar-se para receber e lidar com as diferenças e as singularidades de cada aluno em sala de aula. Por isso, a importância deste profissional qualificar-se para contribuir com o processo de inclusão.

Quanto às dificuldades e barreiras, de uma forma breve e objetiva, citou-se sobre a necessidade de adaptação do currículo e também das escolas para que o processo educacional tenha êxito. Todavia, é válido ressaltar que existem inúmeros ribeirinhos na região amazônica que não frequentam a escola por residirem em locais de difícil acesso ou por meios de transporte precários e isso retrata a diversidade existente nessa região. Por isso, ao deparar-se com tais desafios, observou-se que a diferença é um verdadeiro caminho para a inclusão, pois isso revela o valor da aceitação, do respeito e da boa convivência. Sendo assim, a inclusão começa em casa e a família tem um papel fundamental nesse desafio. Por isso, a importância da responsabilidade coletiva na busca de resultados positivos quanto à inclusão escolar frente à diversidade. Almeja-se, portanto, que mais pessoas busquem inteirar-se do assunto, para que as contribuições sejam maiores e que esta pequena parcela de inclusão se torne algo intenso e notório nos ambientes escolares.

Referências

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. 45f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Ipatinga-MG, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BORGES, Adriana Costa et al. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. Universidade Estadual de Goiás, Porangatu-GO, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT012013/AT01-040.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. 2017.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Engler et al. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATOS, Anna Carolina Vidal; REIS, Mariana da Silva Pereira. **Homossexualidade, travestismo, intersexualidade, transexualidade**. Brasília: Caderno de Estudos, 2016.

PEDUZZI, Pedro. **Problemas no transporte dificultam acesso de crianças à escola na Amazônia**. 2014. Disponível em: <<http://www.abc.com.br/noticias/brasil/2014/04/para-cher-a-escola-muitas-criancas-enfrentam-embarcacoes>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. Papel dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. **Revista Discentis**, v. 2, jul., 2013. Disponível em: <http://www.dcht16.uneb.br/revista/artigo4_2edicao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.

A ABORDAGEM DAS LENDAS AMAZÔNICAS NO AMBIENTE ESCOLAR: da leitura a produção textual

The amazon legends approach in the school environment: from reading to textual production

Daniel Couto de Oliveira¹

Luiz Carlos Braga Celestino Júnior²

Amanda Araújo³

Resumo: O artigo tem o objetivo de analisar a importância do gênero textual “Lendas Amazônicas”, na formação leitora do discente, e como fomentadora de uma produção textual mais regionalista, dentro do ensino médio no estado do Amazonas. Considera as relações de hipertexto que o indivíduo deve ser capaz de elaborar, o qual agrega o seu conhecimento local, valores de historicidade e reconhecimento do desenvolvimento sociocultural da população amazônica à sua produção textual, bem como experiências, misticismo e vocabulário. Dessa forma, chega-se ao entendimento de que o reflexo da cultura regional está intrínseco na produção textual local. O método de investigação científica é a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, de ordem bibliográfica, pois é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação. Autores como Koch, Elias e Martins fundamentaram a pesquisa. De antemão, pode-se afirmar que a cultura, de fato, é um tema interessante que deve ser explorado em diversas áreas, especialmente, na escola.

Palavras-chave: Lendas amazônicas. Regionalismo. Misticismo.

Abstract: The article aims to analyze the importance of the textual genre Amazonian Legends in the reading formation of the student and as a promoter of a more regional text production within high school in the state of Amazonas. Considering the hypertext relations that the individual should be able to elaborate, adding to his production local literary knowledge, values of historicity and recognition of the social development of the Amazonian population to its text, as well as its culture, its mysticism and its vocabulary. The method of scientific investigation is qualitative research, of an exploratory nature, of bibliographic order, since it is the initial step in the effective construction of an investigation protocol. Authors as Koch, Elias and Martins were used. The theme is so interesting and the school needs to study and show things about it.

Keywords: Amazonian legends. Regionalism. Mysticism.

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 – E-mail: danielufam@hotmail.com

² 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 – E-mail: luizjrbraga@hotmail.com

³ 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 – E-mail: amandaraujo.inf@gmail.com

Introdução

O método pedagógico do ensino da leitura e do desenvolvimento do hábito leitor tem papel fundamental no desenvolvimento do discente, visto que o processo de aquisição das capacidades de leitura e escrita e, principalmente, da prática social destas capacidades, oferecem conhecimento sobre aquele determinado assunto, estimula o raciocínio, melhora o vocabulário e ainda incita o bom funcionamento da memória, aperfeiçoa a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre diversos assuntos.

Na escola, quando o aluno lê, os sentidos e valores que possui acerca dos fatos do mundo, acerca do cotidiano e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos trabalhados. É preciso dar significado a leitura, sendo importante a adoção de estratégias que visem ao oferecimento de uma diversidade tipológica textual e de gêneros.

Um exemplo de valorização da cultura é a abordagem dos temas regionais, em nosso caso, as lendas amazônicas, ricas em peculiaridades, no aspecto regionalista do caboclo e do misticismo cultural.

Para que o aluno consiga dar significância aos valores históricos, sociais e culturais da região amazônica e, diante disto, se apropriar dos valores regionais e difundi-los em suas futuras produções, é necessária uma ação em sala de aula que seja de apresentação, de valorização e conhecimento acerca da realidade que vivenciam, buscando na literatura local um grande eixo pedagógico de formação (um exemplo: as lendas da região).

O artigo tem por objetivo geral compreender a importância das lendas amazônicas como elemento de incentivo à leitura e à valorização da cultura regional e do meio ambiente. Tem como objetivos específicos: desenvolver a prática da leitura no ensino médio; empregar temas regionais a produção textual no ensino médio; analisar a literatura oral amazônica.

Mitos e lendas amazônicas e sua inserção nas aulas de língua portuguesa

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 2000, p. 21), “as lendas são adequadas para os trabalhos orais e de produção escrita em sala de aula através de uma perspectiva sociointeracionista, sendo importante, por uma questão de coerência e nomenclatura fazer-se a diferenciação entre mito e lenda”.

Para Neto (1977, p. 146), “mito é a narrativa da ação de um ser inexistente, é a representação mental e irreal de um elemento com formas humanas, de astros, de peixes, de outros animais ou qualquer coisa, cuja ação, em geral, causa medo”. Lenda é uma narrativa imaginária que possui raízes na realidade objetiva. É sempre localizável, isto é, ligada ao lugar geográfico determinado. Conto é narrativa ficcional, em prosa ou em prosa e verso, com começo, clímax e final, com a finalidade explícita de entretenimento.

Para Marcuschi (2000, p. 38), “as lendas representam um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido”, ou seja, as lendas têm caráter fantástico ou fictício e combinam fatos históricos com fatos irrealis. As diferenciações conceituais facilitam as distintas abordagens que podem ser feitas dentro do Ensino Médio. Conhecer os diferentes gêneros citados contribui para os direcionamentos junto aos discentes. Nas lendas amazônicas, faz-se uso das peculiaridades delas, usam-se elementos da natureza nessa mescla com o cotidiano caboclo, sua disseminação na escola provoca um fenômeno que, sobretudo, valoriza e dá status de permanência à cultura amazônica.

O desenvolvimento da prática leitora no ensino médio por um viés regionalista

O estímulo à prática da leitura, dentro do Ensino Médio, constitui um desafio intenso para o professor. A leitura, como obrigação acadêmica, configura-se diretamente relacionada ao “rechaço” e “desprazer”. Essa leitura de conteúdos didáticos, regida e cobrada pelo professor em sala de aula, requer trabalho, disciplina e, muitas vezes, não conduz o aluno à autonomia do hábito de ler. É preciso um modo dinâmico que possibilite o entusiasmo pela leitura. Para Martins (1986, p. 84):

O homem é um ser pensante por natureza, mas sua capacidade de raciocínio precisa de tanto treinamento quanto necessita seu físico para, por exemplo, tornar-se um atleta. Isso vem mostrar que para se tornar um grande leitor é preciso ter atenção, desafiar ludicamente a memória, pensar e ler diariamente.

As estratégias voltadas ao estímulo da leitura devem satisfazer aos interesses do discente e, por conseguinte, desenvolver o hábito de ler. Além disso, pode-se trabalhar e contemplar, neste processo, temas regionalistas com os quais o aluno se identifique como membro de uma comunidade específica, com seus temas culturais e folclóricos.

Para Freire (2008, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Essa continuidade de leitura mencionada pelo autor perfaz o conhecimento de mundo e de cultura trazida pela humanidade. Esses elementos serão as sub-sunções essenciais no aprendizado pós-leitura e estimuladores de uma leitura mais prazerosa.

Apresentar o gênero lendas amazônicas e, a partir desse, conduzir os discentes à produção textual, englobando os temas tratados na leitura, resultando na valorização da cultura ancestral, da literatura oral do indivíduo amazônico e do estímulo à valorização da sua cultura. Segundo Freire (1995, p. 110): “abrir-se à alma da cultura é deixar-se mergulhar nas águas culturais das massas populares”. Desta maneira, faz-se necessário compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica.

A lenda do uirapuru e a lenda do boto cor-de-rosa como proposta de leitura e de produção textual

Tratar o gênero lenda amazônica no Ensino Médio, como proposta nas aulas de Língua Portuguesa, é uma estratégia que enfatiza a valorização da cultura de tradição oral. Para isso, cabe ao professor compartilhar sua leitura, promover a leitura dirigida dentro do ambiente escolar, discutir os diferentes temas tratados pelas lendas e estimular a produção textual com os elementos regionais descobertos durante a leitura.

Para Morin (2000, p. 61):

A educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra.

As lendas do uirapuru e do boto cor-de-rosa devem, entre outras, serem usadas nesse procedimento de valorização cultural através da leitura e produção textual.

• A lenda do uirapuru

Uirapuru é um pássaro da Região Amazônica, de cor avermelhada ou marrom, conhecido por seu canto, sendo chamado de “músico da mata”. Esse destaque dentro da fauna amazônica, aliado ao misticismo do indígena e à tradição oral do caboclo, conferiram ao pássaro uma lenda para explicar sua origem. Segundo Colombo (1967), um guerreiro apaixonou-se pela esposa de um cacique. Como não podia cortejá-la, e se aproximar, pediu a Tupã que se transformasse em pássaro. Tupã fez do guerreiro um pássaro vermelho com um canto único. O uirapuru canta na mata para sua amada e espera que um dia ela descubra que, ele na verdade, é um grande guerreiro.

• A lenda do boto cor-de-rosa

O boto cor-de-rosa, conhecido como golfinho de água doce, assim como o uirapuru, é um dos representantes mais conhecidos da fauna amazônica. Considerado vulnerável, corre perigo de extinção. A relação do homem amazônico ribeirinho com a natureza, cercada de misticismo, também originou uma lenda, tendo o boto como seu principal protagonista. Segundo Alves (2007), o boto consegue se transformar em homem bem vestido, com roupa social branca e chapéu da mesma cor. Ele participa das festas e seduz as jovens ribeirinhas com seu charme e beleza. Com seu jeito galanteador e sua beleza incomparável, o boto convence as ribeirinhas a acompanhá-lo em um passeio no fundo do rio, as engravida e depois volta a ser boto. O boto é considerado amigo dos pescadores da região, os conduz e, com segurança, durante as tempestades.

A leitura da lenda do uirapuru, do boto cor-de-rosa e a intertextualidade entre ambas

Conhecemos a intertextualidade como um elemento textual que produz a relação entre textos por forma ou conteúdo. De acordo com Koch e Elias (2009, p. 101), “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz (em) parte da memória social dos leitores”.

Das lendas do boto cor-de-rosa e do uirapuru, podemos destacar temas comuns como: paixão, encantamento, sensualidade, amor entre homem e mulher, protagonismo de animais presentes na fauna amazônica, entre outros.

O professor, após a leitura dirigida, pode, estrategicamente, solicitar uma produção textual em grupo, a fim de socializar a leitura das lendas e estimular a produção através da congruência de saberes dos alunos. Assim, essa estratégia, passando pelo viés regional, implica aos alunos do ensino regular do estado do Amazonas, a difusão da cultura pelas lendas mencionadas.

O aluno leitor e a contribuição dos aspectos regionais na formação humana

O processo escolar de letramento traz em si desafios de ordem macro: social e cultural. Por vezes, é necessário que o aluno tenha a capacidade de romper com determinadas crenças e conceitos prévios, a fim de se entregar à leitura em condição imparcial. Esse desafio toma um grau maior de dificuldade quando ele integra um ambiente familiar com pais e responsáveis iletrados. Estes, em linhas gerais, não têm a habilidade representativa de exemplificar ações

leitoras aos seus filhos, o que os distancia do desenvolvimento desta habilidade, e reflete nas ações do profissional docente na tentativa de fechar essa lacuna dentro do ambiente escolar. A condição de letramento e o desenvolvimento do hábito leitor propicia, aos discentes, um grau maior de competência, tal como os enunciatórios dotados desta competência ampliam sua visão de mundo, possibilitando-os fazer a intertextualidade entre diversos textos.

Considerando a escrita e o texto uma representação social e histórica humana, este está dotado de valores culturais e regionais provenientes da literatura oral.

Conforme Colomer e Camps (2002, p. 112):

[...] ao longo da história, vários grupos sociais ampliaram suas possibilidades de comunicação com a invenção de sistemas de signos gráficos [...]. Foram justamente as variações produzidas com tais finalidades que condicionaram o acesso a diferentes grupos sociais à língua escrita nas várias culturas e ao longo da história.

Ser leitor competente representa ser dotado da capacidade de compreensão de uma diversidade de textos verbais e não verbais, de ser conhecedor do seu meio e de sua cultura, dos aspectos antropológicos embutidos nas lendas e suas temáticas. Desta forma, esse leitor torna-se um potencial difusor da cultura e defensor dela, contribuindo para o fim de um processo histórico de aculturação decorrente da valorização da cultura estrangeira em detrimento da nacional e regional.

Considerações finais

A inclusão das lendas amazônicas às aulas de língua portuguesa colabora para a importância da valorização regional e, conseqüentemente, assinala para as diversidades socio-culturais, além disso, possibilita conhecer o desenvolvimento da transversalidade no contexto literário.

Compreende-se que, sendo a realidade multicultural, vários processos de letramentos são construídos e desenvolvidos de acordo com a cultura de um determinado lugar. Na escola, abordar este gênero literário resulta na formação de discentes leitores, conhecedores de sua história, e multiplicadores de sua cultura. As lendas conduzem as discussões sobre a maneira de fazer literatura ancestral, sob aspectos antropológicos, sociais e culturais, neste caso, por se tratar de lendas amazônicas, do povo amazônico.

O desafio ao docente é desdobrar e compreender a sua prática como fomentadora da leitura e desenvolvimento pedagógico das lendas, sendo sabedor delas e atuando como sensibilizador às produções textuais ou demais atividades com temas regionais provenientes desta literatura.

Ao abordar a lenda do uirapuru e do boto cor-de-rosa, suas temáticas e a intertextualidade entre os textos, neste trabalho, buscou-se apresentar uma amostra textual para se trabalhar dentro do ensino escolar básico. São lendas com personagens encantados que ora são humanos, ora são animais importantes da fauna amazônica, podendo, a partir de então, serem explorados de temas literários a ambientais dentro do ambiente escolar e na produção textual do aluno.

A proposta buscou garantir um trabalho de apoio à aprendizagem, baseado na diversidade textual, que proporcionasse atividades de leitura e escrita repletas de significados culturais para que a criança passasse a compreender o mundo e a si própria. O objetivo foi o de apresentar a utilização das lendas regionais como uma estratégia de fortalecimento e de desenvolvimento da cultura amazônica nas escolas do Amazonas.

Referências

ALVES, M. J. **Lendas e mitos do Brasil**. Minas Gerais: UFMG, 2007.

BRASIL. **Secretaria de educação fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COLOMBO, Amadeu. **A Uirapuru**. São Paulo: Pirassununga, 1967.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2008.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, P. **Dicionário de teoria folclórica**. Guatemala: Editorial Universitária, Universidade de São Carlos de Guatemala, 1977. Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verfolclore.php?codigo=18>>. Acesso em: 26 set. 2017.

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.

A PALAVRA POÉTICA: NUANCES DE CRUZ E SOUSA

The poetic word: nuances of Cruz e Sousa

Dercílio Diego Moraes Lima ¹

Jackeline Maria Beber Possamai ²

Resumo: João Cruz e Sousa, representante da escola simbolista, tem sua obra marcada pela musicalidade, subjetivismo, individualismo, pessimismo, misticismo e espiritualidade. Dentre os temas mais abordados pelo autor temos o amor, o sofrimento, a sensualidade, a morte, a religião, além de temas associados ao abolicionismo. Seus escritos estão repletos de figuras de linguagem: metáfora, aliteração, sinestesia etc. Com base nesses aspectos, o intuito deste artigo é refletir e tecer considerações sobre o fazer deste escritor, nascido em Santa Catarina, e que ganhou notoriedade, graças à sua expressão estética-literária e social.

Palavras-chave: Literatura. Cruz e Sousa. Simbolismo. Prosa. Verso.

Abstract: João Cruz e Sousa, representative of the symbolist school, has his work marked by musicality, subjectivism, individualism, pessimism, mysticism and spirituality. Among the themes most approached by the author are love, suffering, sensuality, death, religion, as well as themes associated with abolitionism. His writings are full of figures of language: metaphor, alliteration, synaesthesia, etc. Based on these aspects, the purpose of this article is to reflect and make considerations about the work of the writer, that was born in Santa Catarina, and who gained notoriety, thanks to its aesthetic-literary and social expression.

Keywords: Literature. Cruz e Sousa. Symbolism. Prose. Verse.

Introdução

No dizer de Antonio Cândido,

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denúncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 1995, p. 113).

Com base nessa afirmação, pode-se dizer que a literatura cumpre uma função humanizadora e atua sobre o indivíduo como uma espécie de conhecimento. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CÂNDIDO, 1995, p. 117). Foi com base nessa concepção de literatura, delineada por Cândido, que este projeto pretende ancorar a pesquisa, centrada no escritor Cruz e Sousa, pela sua contribuição literária.

¹ Acadêmico do curso de Letra Português – 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

² 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

A literatura como função humanizadora e como direito

A literatura deve ser entendida não somente como um conjunto de obras, mas como uma fonte humanizadora. Partindo deste pressuposto, entende-se por fonte humanizadora seu caráter formador, aquilo que explica o homem, atuando sobre este; o caráter social, porque o leitor vê seu universo vivencial representados na obra literária; e o caráter psicológico, ou seja, a literatura humaniza e ensina a viver, por conter a fantasia que está nos livros, filmes, novelas, está no dia a dia a influenciar e formar opinião. Cândido (1995) defende a literatura como um direito, porque como arte perpassada pela cultura, pelo drama, pela poesia, pela ficção, pela fabulação e pelo folclore, poderia atuar sobre o homem, isto é, neste fazer estaria a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, ou seja, a literatura deveria ser atividade diária. Poemas, fábulas, dramas e contos deveriam ser lidos e analisados, de maneira que o aluno percebesse elementos atuais, como o preconceito, o vocabulário regional, por exemplo.

O professor, como o mediador na construção de sentido do texto, poderia considerar as vivências dos alunos para então promover uma relação dialógica com a obra, afinal as obras literárias existem como um objeto social. Elas ganham vida no momento da leitura, na interação com o leitor. As grandes obras literárias tiveram imensa influência na sociedade, pela descrição dos personagens, expressas em suas dificuldades, ou sendo marginalizados, em vista da condição social. Numa perspectiva psicológica, através do texto literário pode-se analisar a conduta humana, revelada pela motivação, sentimento, o anseio e as dúvidas, e nessa ótica, o leitor é estimulado aos devaneios do texto, pois um indivíduo não vive um dia sequer sem fantasiar.

Como formadora do homem, a literatura aponta a finalidade do indivíduo em participar da vida na sociedade, inventando, representando, imitando a realidade e, desta forma, o leitor se vê nas obras. Assim, nossa reflexão buscará aporte teórico nos textos de Antonio Candido, de Domício Proença Filho, Volnei José Righi, dentre outros, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações Étnico-Raciais. Para uma análise dos textos do escritor Cruz e Sousa, nosso objeto de estudo, a pesquisa será feita nos dois volumes organizados por Lauro Junkes: Cruz e Sousa: Obra Completa, poesia e prosa.

O poeta Cruz e Sousa

Em se tratando de literatura humanizadora, a criação do poeta Cruz e Sousa corresponde a essa perspectiva porque revela sentimentos e anseios. Filho de Guilherme, mestre-pedreiro, e de Carolina Eva da Conceição, lavadeira, ambos escravos, ele, ainda menino, foi adotado por Guilherme Xavier de Sousa e Clarinda Fagundes Xavier de Sousa. O Marechal proporcionou-lhe uma boa educação, assim, o escritor conquistava autoestima e conhecimento. Aprendeu vários idiomas e estudou nos melhores colégios da época, tomando gosto pela leitura. Todavia, apesar da aparente proteção, sofreu muito preconceito racial, pois vivia numa sociedade do século XIX.

No dizer de Junkes (2008, p. 21), “a sociedade recém-liberta da escravidão não conseguia assimilar um negro erudito, multilíngue”. Quando adulto, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1890, e trabalhou como arquivista, na estrada de ferro central do Brasil, também escrevendo para jornais e publicando seus primeiros livros. Tendo em vista a demência da esposa de quem cuidou, muitos dos seus poemas tratam deste tema. Mudou-se para Minas Gerais, falecendo, em um vagão para transporte de bois, em 1898, aos seus 36 anos.

Em vida, teve dois livros publicados, mas sua poesia e obra somente foram reconhecidas

após sua morte, cujos poemas refletem a dor do artista, não reconhecido, pela linguagem rica e de grande musicalidade (MEDEIROS, 2005; SILVA, 2012). O escritor foi um dos precursores do Simbolismo no Brasil e soube criar, especialmente, por ter abordado questões sociais e históricas, sobre o homem negro e o racismo, participando inclusive de manifestações em favor do abolicionismo, enquanto rodava pelo Brasil em uma companhia de teatro. A sua obra é perpassada pela doutrina filosófica que propunha a ciência como conhecimento absoluto, o cientificismo, também o pensamento da evolução dos seres vivos (darwinismo) e o positivismo, doutrina que se opunha ao teologismo e à metafísica.

A inteligência, criatividade e ousadia de Cruz e Sousa eram tão vigorosas que, mesmo vítima do preconceito racial e da sempiterna dificuldade em aceitar o novo, ainda assim o desterrense, filho de escravos alforriados, João da Cruz e Sousa, “Cisne Negro” para uns, “Dante Negro” para outros, soube superar todos os obstáculos que o destino lhe reservou, tornando-se o maior poeta simbolista brasileiro, um dos três grandes do mundo, no mesmo pódio onde figuram Stephan Mallarmé e Stefan George (JUNKES, 2008, p. 21).

No entanto, Cruz e Sousa reagiu radicalmente a tal espírito, pois seu humanismo buscava outros caminhos, colocando o homem acima de todas as coisas. Sua análise literária era, portanto, sobre o ser humano como ser total em si. Os seus textos, de modo geral, mostram sua indignação no que tange ao preconceito racial.

A estética simbolista

O Simbolismo foi um movimento literário da poesia e das outras artes que surgiu na França, no final do século XIX, como oposição ao realismo e ao naturalismo. A expressão “simbolismo” significa figuração ou interpretação por meio de símbolos, trazendo algo novo à poesia, uma quase música, uma forma sensível de escrever. Este novo estilo tinha por intuito unir as emoções e cantá-las, trazendo-as para dentro do texto de maneira prática, de forma que o leitor pudesse senti-las e vivenciá-las. Para Junkes (2008, p. 39), o simbolismo é “uma arte preciosa, requintada, difícil, cheia de matizes e de delicadeza, que se dirige a uma pequena elite”.

Nesse aspecto, o poeta simbolista se valia da sinestesia, ou seja, na associação de palavras ou de expressões que combinam várias e diferentes sensações humanas, como também na forte ligação das cores e das imagens. Além disso, o poeta deste período se valia do pensamento de separação do corpo e alma, numa ânsia pela pureza.

A poesia era também sugerida, ou seja, o leitor deveria desvendar o seu enigma. A música era marcante nas poesias desta época e os escritores utilizavam recursos musicais, como as figuras de linguagens associadas à sonoridade, à aliteração, à repetição de sons, como em “Violões que Choram”. Segundo Righi (2006, p. 32), é o “[...] relacionamento expressivo dos elementos sensíveis (cores, sons, formas, linhas, volumes, planos, dimensões, perspectivas) que caracterizam a beleza e a harmonia [...]”. Cruz e Sousa faz uso da musicalidade, do cromatismo e das sinestesias porque dominava tais elementos, com letras alegorizantes, que apareciam no meio das palavras, no intuito de chamar a atenção do leitor, uma marca do misticismo, assumindo a função de porta-voz, de tradutor, de vidente, retomando o culto ao que é misterioso. O poeta inicia uma viagem dentro de si em busca de resultados imprevisíveis.

Assonâncias, aliterações e musicalidade

Segundo Medeiros (2005, p. 43), “Cruz e Sousa é o mestre do Simbolismo brasileiro pela qualidade de seus poemas e pela dimensão metafísica de sua obra. Busca na arte a transfiguração da dor existencial e dos problemas de ordem social em que viver”. Pela ânsia de escrever, utiliza a ironia em sua luta, inconformado com o rumo de sua vida. Seus textos expõem um tom de deboche com relação à sociedade. Broquéis é um livro cujo título significa escudo e, portanto, luta, desejo de denúncia. As figuras de linguagem, e outros recursos se desviam das normas com o objetivo de conferir mais expressividade à linguagem, a exemplo da aliteração presente no poema *Violões que Choram*:

Vozes veladas, veludas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

Observa-se a aliteração na repetição dos sons. Na utilização de figuras de linguagem, Cruz e Sousa faz referência à tristeza de sua alma. Conduz o poema como se fosse em um ritmo de violão, mostrando na composição, imagens poéticas. Cria relação entre as trevas e a luz, e de acordo com Oliveira (2007, p. 93), “céu e inferno estão reunidos na arte em *Violões que choram*”. Faz alusão à metáfora quando diz: “as cordas dos violões chorosos”, abordando temas como a música, a alegria e a tristeza simultaneamente. É um poema que remete à melancolia, ao isolamento, às “noites de solidão, noites remotas”, demonstrando sua angústia. Nos versos apresentados, percebe-se que assonância e a musicalidade são recorrentes em seus poemas. Segundo o que afirma Junkes (2008, p. 41-42).

Cruz e Sousa leu os simbolistas franceses e assimilou, sem nunca reduzir-se ao caráter servil de simples epígono, as lições dos mestres: “no cultivo das analogias sensoriais e espirituais, no satanismo e nas ‘correspondências’ sinestésicas dos sentidos - segundo Baudelaire; na abstratização vaga, diluída e simbólica das imagens concretas, ressaltando o poder sugestivo das palavras e sua capacidade evocativa para despertar o prazer de adivinhar, o que implica o envolvimento do leitor no processo, como cocriador - revivendo a poética de Mallarmé; no cromatismo das imagens e na configuração musical dos versos, através do ritmo, das assonâncias e aliterações, de acordo com Verlaine.

Em *Acrobata da dor*, o escritor usa a metáfora e o título é sugestivo:

Acrobata da Dor

Gargalha, ri, num riso de tormenta,
como um palhaço, que desengonçado,
nervoso, ri, num riso absurdo, inflado
de uma ironia e de uma dor violenta.

Da gargalhada atroz, sanguinolenta,
agita os guizos, e convulsionado
salta, gavroche, salta clown, varado
pelo estertor dessa agonia lenta ...

Pedem-se bis e um bis não se despreza!
Vamos! Retesa os músculos, retesa
nessas macabras piroetas d’ aço...

E embora caias sobre o chão, fremente,
afogado em teu sangue estuoso e quente,
ri! Coração, tristíssimo palhaço (OLIVEIRA, 2007, p. 78)

O título é metáfora que revela o sentido do soneto, além do deboche e do sarcasmo, pois o poema começa num tom irônico e termina em sofrimento. Assim, o escritor,

[...] expõe uma manifestação dos sentimentos do ‘eu poético’. O riso parece ser utilizado como uma forma de ironizar a dor frequente, o que se pode perceber a partir mesmo do título. O eu lírico, através do uso de alegorias, demonstra a situação do palhaço. Este, submetido à vontade do público, desvela, por intermédio do riso, a incompreensão daqueles que o assiste. Incompreensão responsável pelo aparecimento da melancolia, do sofrimento e da dor do existir (SILVA, 2012, p. 54).

Infere-se que Cruz e Sousa fala de si e exalta o riso do palhaço, um riso irônico que continua a sorrir, mesmo sentindo dor, afinal, “manifestou na sua poesia, o sentimento de dor que o angustiava, o que significa tomar a sua criação poética como expressão de sua experiência vivida, por isso mesmo pode ser pensada como autobiográfica” (SILVA, 2012, p. 61).

A expressão em prosa

O poeta catarinense, ao relatar fatos sobre sua vida e a sociedade que o cercava, também elaborou textos em prosa, contido no livro *Missal*. De acordo com Righi (2006, p. 52), “para Cruz e Sousa, o artista pode buscar novas formas de se expressar, podendo ser em prosa, em poesia, as duas ao mesmo tempo [...]”. Em se tratando da prosa (RIGHI, 2006, p. 52), “sua arte de prosador e de poeta extrapola a escrita e os aspectos perceptíveis à luz da razão. Tudo é força e poder. Tudo é mágico e carrega essências exóticas”.

Em *Missal*, Cruz e Sousa ratifica uma estética simbolista cujo texto marca o início do simbolismo no Brasil. Para os literatos e para os críticos da época, esta obra foi considerada uma realização insegura. No entanto, foi um livro inovador e original, com textos que tratam de temas variados, como a simbologia dos astros e a metalinguagem. Com relação à prosa poética, alguns autores a criticam entendendo-a inferior à poesia. Outros a bendizem, por ser singular. No texto, *O emparedado*, do livro *Evocações*, é demonstrada a dor do artista negro, sem reconhecimento, sendo quase sua autobiografia. O poema *Oração ao Sol* é uma invocação contra aqueles que detêm o poder sobre o mundo das artes e dos homens. O autor concebe o astro como um ser pagão, imortal, um rei astral e fecundo, cujo “espírito de irradiação”, poderia iluminar seus pensamentos. É um canto à religiosidade, um caminho de luz e sonho, símbolo para tantas áreas de estudo, contudo, fonte de vida, luz e calor. Também pode ser destruidor e representar a opressão social.

A expressão em verso

Cruz e Sousa e outros escritores brasileiros foram influenciados pelo simbolismo europeu, conforme diz Righi (2006, p. 6), “atribuímos ao poeta francês e simbolista Charles Baudelaire a maior fonte de inspiração do poeta catarinense”. No dizer de Oliveira (2007, p. 20), o simbolista francês era “[...] satânico, [e] com uma visão extremamente erotizada”. É bem provável que Cruz e Sousa tenha abordado em seus versos o misticismo, querendo alcançar um ser sobrenatural, tal qual o pensamento simbolista de libertação da alma do corpo. Exalta a Deus e

o Diabo e conforme Righi (2006, p. 63), “não raras vezes a literatura se refere às composições de Cruz e Sousa como que tomada por um pessimismo, [...] associando também alguma admiração por Satã”. Righi acrescenta ainda que “a presença dos contrários, como o ‘pessimismo’ e o ‘otimismo’, é vista como imprescindível para a retidão de conduta do poeta”.

O escritor também exalta sua fé, acreditando que sua luta terá êxito. No que tange ao erótico, segundo Oliveira (2007, p. 137), esse escritor entende que “as mulheres são, em alguns poemas, um ser religioso ligado aos astros, em outros à morte, e, finalmente, podem representar um contato mais direto com a visão social”. A noite também é elemento corrente na poética Sousiana, como ocorre em *Evocações* e *Emparedado*, em que o anoitecer é também considerado a conquista da liberdade não encontrada no dia, é redenção (MEDEIROS, 2005).

Outra obra, *Broquéis*, contém um ideal simbolista e é uma coletânea de 54 poemas. O poeta faz uso de imagens opostas, dividindo-se entre o finito e o eterno. O primeiro poema, *Antífona*, ganha notoriedade, fazendo dele a “marca” do simbolismo no Brasil. Nos versos de *Sonho Branco*, Cruz e Sousa identifica o gosto pela cor branca, mas ao contrário do que muitos pensam, não fazia dele alguém de que não gostasse de sua própria cor, porém, ele acreditava que a cor branca era a união de todas as demais cores. Neste soneto ele tenta valorizar as intenções da poesia simbolista: abstrata e musical.

Em outro poema, *A dor*, Cruz e Sousa retrata a dor dos negros pela opressão dos brancos sobre eles. Em *Escravocratas*, o poeta exprime a força impressionante da melodia lançada com entusiasmo aos senhores brancos do século XIX, lançando sua ira e fazendo da poesia uma espada de dois gumes. No primeiro verso, os senhores são considerados cristãos malsucedidos, “trânsfugas do bem”, ou seja, os escravocratas eram homens desvirtuados da fé, cuja figura é ridicularizada no poema, num riso angustiado, numa musicalidade veloz. Segundo Oliveira (2016, p. 15) “[...] a poética sousiana transferia para o texto as violências sofridas pelos corpos supliciados dos escravos e também a própria dor do poeta [...]”. O poeta se agiganta na penúltima estrofe do poema e, ao pedir “um grande basta”, devolve as chibatadas aos senhores de escravos, demonstrando ser um grande poeta e estar à altura dos senhores. E, na última estrofe afirma: “Eu quero em rude verso altivo adamastórico, vermelho, colossal, d’estrépito, gongórico, castrar-vos como um touro - ouvindo-vos urrar!”. Muitas vezes, o que se observa é sarcasmo, pois parece não haver felicidade em seus versos. De acordo com a mesma autora, “na poesia, *Escravocratas*, é nítida a violência das palavras e a força irônica com que Cruz e Sousa referem-se a quem deveria lutar pelos direitos dos escravos” (OLIVEIRA, 2016, p. 15).

No poema, *Da Senzala*, o poeta fala sobre a difícil vida do escravo: um ser humano de alma boa e alegre, mas que vive na senzala, um lugar desumano para um homem de alma genuína, tornando-o um ser de impulso cruel e assassino. Cruz e Sousa sofreu preconceito racial e os seus poemas demonstram sua dor, seu modo de escrever exprime o desejo da verdade, com inteligência e equilíbrio estético, levando-o a uma poesia original e profunda. Sua linguagem é requintada, na medida em que dá ênfase à musicalidade dos versos por intermédio da exploração dos aspectos sonoros dos vocábulos.

A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação afro-brasileira e africana

As Diretrizes Curriculares Nacionais nasceram com o objetivo de regular o exercício do Ensino Fundamental e Médio, especialmente, na área de História, ou seja, voltada ao respeito à etnia negra. As DCN propõem a igualdade na educação entre as etnias branca e negra, e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. As diretrizes entendem que a miscigenação de raças e culturas no Brasil fazem parte da história

do país, ressaltando que, segundo o censo do IBGE, 45% da população brasileira é negra. Entendem que a inserção da cultura negra como item curricular contribui para a cultura do respeito. No que se refere à minimização do preconceito, percebe-se que a literatura pode ser uma importante aliada para essa sensibilização, já que conforme Antonio Candido, este modo de arte, a literária, tem uma função humanizadora. Nessa perspectiva, a questão racial trazida na literatura de Cruz e Sousa, poderia desencadear interessantes discussões em sala de aula, que por se tratar de um autor negro, “desce ao inferno” e cria poemas como o *Cárcere das almas*. Ele entende que sua vida o sufoca, e com sua poesia, pode encontrar paz, como indica Medeiros (2005, p. 71) “A lírica de Cruz e Sousa parte, então, em busca de outro espaço, utilizando a arte para atingir um espaço nirvânico, sem dor, sem o peso do social, sem a algema terrena”. Assim, tendo em vista uma consciência opressora, o sofrimento deste autor:

[...] dá origem a um espaço imaginário. Vivendo à margem da sociedade, o poeta transforma sua lírica num canto de rebeldia. Nota-se, em seus poemas, a ligação da realidade vivenciada pelo poeta com o inferno. A dor potencializa a imaginação do poeta, fazendo-o criar um mundo aterrador, onde ele é o ser sacrificado e sofre um processo de purificação ao encontrar a poesia (MEDEIROS, 2005, p. 72)

Da mesma maneira e de acordo com Oliveira (2016, p. 13),

[...] pode-se dizer ainda que ela [obra] tem um caráter evolutivo, pois trata de temas até certo ponto pessoais como, por exemplo, o sofrimento do negro e evolui para a angústia do ser humano. Em *Broquéis*, o poeta nos mostra a dor de ser negro; em *Faróis*, a dor de ser homem [...].

Ele sente-se desumanizado pela sociedade, e é nesse contexto que escreve o poema *Emparedado*, que versa sobre sua situação pessoal.

“Condensado à morte”, como o título do texto, apresenta-se como veredito prévio do embate entre as duas forças que lutam entre si no coração e na mente do artista, que são as dimensões do “Ideal” (emoção) e do Tangível (razão), deixando-o de tal forma perturbado que se vê sem saída, “Emparedado”, sensação, para ele, semelhante à da morte (RIGHI, 2006, p. 67).

No soneto que segue, Cruz e Sousa clama por liberdade:

Livre

Livre! Ser livre da matéria escrava,
arrancar os grilhões que nos flagelam
e livre penetrar nos Dons que selam
a alma e lhe emprestam toda a etérea lava.

Livre da humana, da terrestre brava
dos corações daninhos que regelam,
quando os nossos sentidos se rebelam
contra a Infâmia bifronte que deprava.

Livre! Bem livre para andar mais puro,
mais junto à Natureza e mais seguro
do seu Amor, de todas as justiças.

Livre! Para sentir a Natureza,

para gozar, na universal Grandeza,
Fecundas e arcangélicas preguiças (CRUZ E SOUZA, 2008, p. 529)

Neste soneto, quando ele menciona o verso: “Livre! Bem livre para andar mais puro”, percebe-se o preconceito que a sociedade impõe. É possível ler nas entrelinhas a “injustiça” que o negro sofre, subtende-se à esperança da liberdade negra e diante da indignação.

“Compreende-se, portanto, a produção abolicionista como parte importante das convicções intelectuais de Cruz e Sousa. À luz dessa interpretação, a temática da escravidão, do preconceito e da exclusão racial não aparece como uma excrescência na obra do poeta, como uma resposta tardia às desilusões que encontraria na capital” (DE PAULA, 2013, p.15).

Conforme o que escreve no texto Emparedado, é possível perceber a amargura com a questão racial.

Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça (CRUZ E SOUSA, 2008, p. 631).

A história brasileira relata vários momentos de exclusão social da raça negra e Cruz e Sousa viveu num período em que o fato de ser um negro intelectualizado não o favorecia. Assim, o uso da literatura de Cruz e Sousa em sala de aula poderia favorecer o entendimento sobre o preconceito como algo inaceitável em qualquer momento da história. O professor poderia intermediar o conhecimento, utilizando muitas vezes a ironia, presente nos textos de Cruz e Sousa, para a abordagem do preconceito, por exemplo.

Sobre a literatura em sala de aula

Cruz e Sousa, poeta simbolista, faz parte da educação brasileira e da história afro-brasileira, mesmo tendo sido um negro intelectual, foi estigmatizado pela sociedade e, historicamente, esteve à margem, sem possibilidades ascensão social. Daí a importância de se abordar a literatura no Ensino Médio, pois a escola é um espaço de conhecimento e respeito à diversidade. Nesse sentido, a literatura é ideal porque exprime:

[...] certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. [...] A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma “comunicação” (CÂNDIDO, 2006, p. 147).

A literatura é, portanto, o mundo em movimento, é a arte de ver o mundo. A maior parte da população brasileira não possui acesso aos clássicos literários, a não ser por meio de novelas, filmes e músicas, conforme argumenta Cândido (1989, p. 142), “com efeito, ligam-se ao analfabetismo as manifestações de debilidade cultural: falta de meios de comunicação e difusão (editoras, bibliotecas, revistas, jornais); inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura”. O hábito de ler se encaixa justamente na vivência de mundo do aluno, pelo prazer que pode vir dos livros.

Em muitas ocasiões, constatamos, em sala de aula, que muitos alunos não sabem ler. Há aqueles que chegam ao ensino médio e até ao superior sem saber ler. Aqui é preciso entender que ler significa mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, mais que a compreensão ou reconhecimento da história. É necessário, [...], tratar de um outro processo de ler: a interpretação (WIESE, 2012, p. 215).

No caso do poeta Cruz e Sousa, em sala de aula, poder-se-iam confrontar os fatos vividos pelo poeta com fatos de preconceito racial da realidade. Se a literatura é humanizadora, o professor deve ter em mente que essa experiência do aluno-leitor deve ser compreendida como uma possibilidade de dar sentido às questões da diversidade e de instituir as diretrizes da cultura Afro-brasileira. A intenção é fazer com que o aluno tenha contato com o texto Sousiano, colocando presente e passado em diálogo constante, aproveitando, dessa forma, a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, através da leitura, afinal,

[...] o universo imaginário de Cruz e Sousa contempla a relação entre o homem, o mundo e o cosmos. Percebemos uma oposição entre seus símbolos mais recorrentes: a mulher, a lua, à noite, a morte, o mar, o corpo, o sonho, o espaço. Esses elementos vão revelando um profundo questionamento sobre a existência humana. A busca da transcendência é evocada através dos símbolos que fazem parte do imaginário cultural coletivo (MEDEIROS, 2005, p. 47).

O professor deve entender que a leitura deve atrair o interesse do discente, trazendo para a sala de aula os textos de Cruz e Sousa, cuja abordagem pode iniciar em perspectiva histórica, pois conhecendo o poeta, o aluno criará, possivelmente, empatia. A partir de então, a curiosidade, poderá ser aguçada com questões sobre a escrita do poeta e na interpretação dos poemas, os quais expressam seu sofrimento e sua exclusão, além da linguagem utilizada nos textos e outros recursos como a polissemia, a semântica, a musicalidade.

Para o aluno, o domínio da arte de interpretar textos é a sua real participação como indivíduo na construção do próprio conhecimento. Quando isto acontece, o discente tem em mãos um instrumento contra a alienação, a ignorância e a opressão. A capacidade de interpretar a arte literária levará o aluno à passagem de leitor para criador, para criador de textos, evidentemente (WIESE, 2012, p. 216).

O mesmo autor acrescenta que:

Um dos objetivos mais imediatos de um estudo da literatura é levar o aluno a interessar-se pela leitura. De modo geral, tem-se a impressão de que ler é um mero passatempo [...]. Ledo engano. [...] A obra literária não é um mero passatempo. O escritor possui sempre o objetivo de focalizar a situação do ser humano no mundo. A visão que ele pretende passar está calcada em experiências de vida (WIESE, 2012, p. 217).

É justamente isso que Cruz faz em sua obra com seu eu-lírico, levando para o leitor sua experiência de vida. De forma irônica, com um riso, que na verdade é angústia e choro. Portanto o trabalho docente deve contribuir para a formação de um leitor capaz de conferir sentido à leitura literária e ao mundo. Assim,

[...] a criação literária traz como condição necessária, uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos. Como conjunto de obras de arte, a literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões. Mas, na medida em que é um sistema de produtos que são também instrumentos

de comunicação entre os homens, possui tantas ligações com a vida social, que vale a pena estudar a correspondência e a interação entre ambas (CÂNDIDO, 1989, p. 162).

Considerações finais

A literatura não é somente um conjunto de obras e sim uma fonte de conhecimento humanizador. Ela é formadora de caráter e de opinião na sociedade, nisso, ensina a viver, pois retrata o cotidiano do ser humano, numa questão conotativa e simultaneamente denotativa. A literatura, portanto, é um direito humano. Diante do exposto, o educador deve ser o mediador entre obra e educando, levando em consideração a vida do aluno. E nessa questão humanizadora a que se refere Cándido, o poeta Cruz e Sousa foi autêntico.

O escritor foi um dos precursores do Simbolismo no Brasil e soube abordar questões históricas e sociais. Nesse entender, o simbolismo trouxe o sublime, o cântico, o ritmo e o louvor à poesia. O poeta desse período entendia o espírito como a separação da alma do corpo como o auge da liberdade humana. Nessa perspectiva, os poetas se utilizavam de figuras de linguagem para explicar suas intenções que eram sugeridas.

Compreende-se que o simbolismo brasileiro teve como mestre Cruz e Sousa, escritor que soube criar com emoção, nostalgia e realidade. Sendo irônico e sarcástico na maioria de seus poemas ao explicar sua dor de injustiça, ao ser excluído e não reconhecido na sociedade. Para Junkes (2008), o poeta catarinense foi um exímio prosador, ficou conhecido como o Dante Negro, porque se tornou:

[...] um defensor intransigente da arte pura, ao que se contrapunha seu desprezo e sua concepção negativa da matéria e destes “surdos abismos assassinos”; esses “círculos dantescos da loucura”, cantados em “Tortura eterna”, esses “turbilhões ignaros do rumor humano, de “Triste”, situados “longe de tudo”, pois “a terra é sempre a tua negra algema”, conforme atesta “O assinalado”, excluído da fama e dos aplausos, por que tanto aspirara, reprimido na crença que depositara na própria inteligência e talento, reduzido então ao “emparedado (CRUZ E SOUZA, 2008, p. 34).

No texto *Emparedado*, Cruz e Sousa torna a prosa bem mais que uma escrita, sendo quase sua autobiografia sobre a dor social, dor do negro, exaltação ao diabo, pessimismo, entre outros sentimentos negativos da alma humana. Entretanto, sonha, acredita que sua vida poderá mudar. No que tange à perspectiva de ensino da cultura afro-brasileira, as Diretrizes Curriculares nacionais têm o objetivo de erradicar o preconceito racial, começando pela escola, pois entende que a mistura de raças no país é questão histórica. Nesse aspecto, Cruz e Sousa foi abolicionista, então, deve ser ponto de partida de estudo, pois sua literatura é humanizadora e inquietante no que diz respeito à exclusão social e racial.

A sala de aula, lugar de aprendizagem, é também ideal para compreender questões inerentes ao poeta simbolista catarinense que, por ser negro, foi colocado à margem. O professor deve então confrontar as vivências do aluno, fazendo-o refletir sobre a questão racial presente nos textos sousianos.

Portanto, é importante a discussão sobre uma escola que educa para a inclusão social, para todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Nesse sentido, a educação exerce papel primordial para as mudanças sociais, não somente seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também observando o que prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a legislação vigente, como a LDB (BRASIL, 1996), bem como a Proposta Curricular de Santa Catarina, que em 2014 foi atualizada com a inserção do tema da diversidade.

Referências

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: 2 ago. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

_____. Direitos humanos e literatura. In. **Vários Escritos**. São Paulo. Duas Cidades, 1995.

_____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática S.A., 1989.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, 1972.

DE PAULA, Douglas Ferreira. **Mescla estilística e ambiguidade em Broquéis de Cruz e Sousa**. 2013. 15 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JUNKES, Lauro (Org). **Cruz e Sousa - obra completa: poesia**. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008.

MEDEIROS, Maria Lúcia de. **A imaginação simbólica em Cruz e Sousa**. 2005. 5 a 71 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Rosângela Medeiros de. **Cruz e Sousa: literatura e a questão “racial” na poesia simbolista**. 2016. 15 a f. Especialização (Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira) - Centro de Ensino Superior do Seridó - Departamento de História do Ceres, universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2016.

OLIVEIRA, Leonardo Pereira de. **A tensão lírica no simbolismo de Cruz e Sousa**. 2007. 6 a 137 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Negro brasileiro**, n. 25, 1997.

RIGHI, Volnei José. **O poeta emparedado: tragédia social em Cruz e Sousa**. 2006. 6 a 82 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Célia Marília. **O riso irônico na obra poética de Cruz e Sousa**. 2012. 33 e 61 f. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem, Área de concentração: Literatura Comparada) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Rosane Cordeiro. **Entre missais e evocações**: a prosa desterrada de Cruz e Sousa. 2006. 41 f. Tese (Doutorado em Literatura) - Centro de comunicação e expressão, Curso de Pós-Graduação em Literatura, Doutorado em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

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

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

The importance of ludic in the learning of the portuguese language

Camila Arnaldo de Mello¹

Kellen Xavier Fernandes²

Lurdes Francisco Vieira³

Marilene de Lima Neves⁴

Alan Silus da Cruz Silva⁵

Resumo: A Língua Portuguesa é vista por especialistas como uma língua de difícil aprendizagem, sobretudo, devido a sua estrutura gramatical e suas particularidades. Partindo desse pressuposto, o lúdico tem ganhado um espaço relevante na aquisição do conhecimento e aprendizagem da Língua Portuguesa. A presença do lúdico nas diversas atividades assegura maior êxito, além de estimular a criatividade. Os jogos configuram-se como uma forma dinâmica e prazerosa de aprender, propiciando a ampliação da visão de mundo e aprimorando conhecimentos. O docente precisa ter um olhar diferenciado para os discentes, na aplicação de atividades lúdicas, considerando os valores de cada um e o conhecimento já adquirido. Nesse sentido, este paper apresenta a experiência vivenciada pelas acadêmicas na elaboração de um jogo, empregando a classe de palavras dos adjetivos.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendendo. Adjetivo.

Abstract: The Portuguese language is seen by specialists as a difficult language to learn, mainly due to its grammatical structure and its particularities. Starting from this presupposition, the playful one has gained a relevant space in the acquisition of the knowledge and learning of the Portuguese Language. The presence of the ludic in various activities ensures greater success, as well as stimulate creativity. The games are configured as a dynamic and enjoyable way of learning, providing the widening of the world view and improving knowledge. The teacher needs to have a differentiated look for the students, in the application of play activities, considering the values of each one and the knowledge already acquired. In this sense, this paper presents the experience lived by the academics in the elaboration of a game, using the word class of the adjectives.

Keywords: Playful. Learning. Adjective.

Introdução

Lúdico é um adjetivo masculino que se refere a jogos e divertimentos. Dessa forma, a atividade proposta precisa proporcionar diversão com aprendizado. Na Educação Básica, vivenciamos um momento em que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos já vêm descritos no Referencial Curricular Nacional, contudo, o professor tem a difícil tarefa de transmitir os conhecimentos de maneira agradável. Uma das propostas é trabalhar com o lúdico.

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

² 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

³ 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

⁴ 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

⁵ 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

O uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo fugir da práxis tradicional, que se caracteriza pela utilização de livros e exercícios padronizados. O trabalho com jogos, quando bem planejado e orientado, auxilia no desenvolvimento de habilidades, como a observação e a análise. É possível desenvolver tais habilidades, pois, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de expor aquilo que aprenderam, fortalecendo, assim, sua autoestima e possibilitando prazer também. Segundo Rizzo (2001, p. 40):

[...] a atividade lúdica pode ser um eficiente aliado do educador que esteja interessado no desenvolvimento da inteligência dos seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual. Portanto, se o educador está realmente preocupado com o aprendizado do seu aluno, ele cria diversas estratégias capazes de facilitar a assimilação por parte do aluno. Diferenciar as aulas é uma grande proposta inovadora, pois desperta a curiosidade, a atenção e como consequência surge o aprendizado.

Por outro ângulo, se o professor possui habilidade e desenvolve suas atividades com competência, se é empenhado e criativo em sua prática, sempre estará estimulando o aprendiz e essa oportunidade de reciprocidade de quem está desenvolvendo essa atividade lúdica é bem maior. Um dos fatores de maior relevância ao planejar uma aula lúdica é considerar a faixa etária da turma, os conhecimentos já adquiridos e o objetivo a ser alcançado com a aula.

Vigotski, Luria e Leontiev (1998) afirmam que as funções psicológicas das crianças se desenvolvem no decurso de sua vida, em concomitância com seu desenvolvimento corporal. Dessa forma, corroboram que a ludicidade pode exercer muita influência na formação da aprendizagem infantil, pois a atividade lúdica estimula a imaginação, além de conceder vida e forma aos conteúdos trabalhados.

Para Freire (2014), a aprendizagem ocorre por meio de um conjunto de aspectos imprescindíveis para a apropriação e a memorização do conhecimento. Desse modo, apesar de não ser uma tarefa fácil de ser cumprida, não é impossível para o professor que visa se diferenciar em sua práxis.

Professor e aluno

Um bom relacionamento entre o professor e o aluno também é um fator de grande relevância na aquisição do conhecimento. Esse relacionamento inicia pela entrada do professor em sala de aula, devendo estar aberto para as frequentes perguntas dos alunos, da mesma forma que precisa conhecê-los, observar suas dificuldades e suas inibições. O educador não é somente aquele que se prepara e procura transmitir seus conhecimentos, pois ser professor representa muito mais do que isso. É preciso ensinar e trabalhar com os alunos, em busca de mais saberes através de pesquisas. Existe um vasto campo para estes fins, afinal, o professor não somente tem o dever de ensinar, mas deve estar diariamente aprimorando seus conhecimentos.

Freire (2014) discorre sobre a importância do estímulo à curiosidade dos discentes, a fim de que aprenda a buscar o aprimoramento do educando, incentivando o desenvolvimento de sua capacidade crítica. Também é preciso entender que a busca por recursos não diz respeito apenas à tecnologia, pois há inúmeros outros recursos que podem auxiliar no desenvolvimento de várias atividades. A criatividade e a curiosidade do professor são fatores indispensáveis para que a transmissão de conhecimentos ocorra com resultados bastante satisfatórios.

É necessário ter convicção do que está sendo transmitido ao aluno, com a visão de que a mudança é possível; dessa maneira, teremos pessoas críticas e bem-sucedidas. Assim, o emprego do lúdico consiste em uma estratégia de ensino que interessa aos alunos, além de despertar sua curiosidade e saberes que os acompanharão pela vida inteira.

Construindo um jogo lúdico

Para colocarmos em prática toda a teoria estudada, construímos um jogo lúdico para ser trabalhado com alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse jogo tem como principal objetivo demonstrar, na prática, como o lúdico pode ser uma maneira prazerosa e divertida de aprender a Língua Portuguesa, contudo, não se restringindo somente a esta disciplina, pois a ideia pode ser expandida para as demais disciplinas do Currículo Escolar. Uma questão de grande importância é ter consciência que há uma pequena diferença entre jogos de entretenimento e jogos didáticos. Apesar de os jogos de entretenimento sempre trazerem consigo um aprendizado, seja ele qual for, essa diferença existe.

Clua e Bittencourt (2004) explicam que, atualmente, o termo mais correto para os jogos elaborados estritamente para o ensino e a aprendizagem é “jogos didáticos”. Os jogos de entretenimento não foram criados para esse fim, no entanto, podem auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades, tais como: raciocínio, destreza e rapidez. Empregando os jogos didáticos, inúmeros outros aspectos estão sendo trabalhados, como: fixação dos conteúdos, desenvolvimento da capacidade para resolver problemas, relacionamento entre todas as disciplinas, socialização e trabalho em equipe.

Ao montarmos o jogo, primeiramente, trabalhamos com uma das classes gramaticais: o adjetivo. Trabalhamos o conceito de adjetivo no geral e também em suas particularidades, explicando cada um deles, de acordo com a gramática. O adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, atribuindo-lhe uma qualidade, um estado ou uma característica. Para a construção do jogo, utilizamos EVA, imagens de diversos substantivos, cola quente, tesoura, caixa de papelão e cola.

Inicialmente, recortamos imagens de substantivos variados e, utilizando cola quente, colamos em círculos feitos com EVA. Em seguida, encapamos uma caixa de papelão, também usando EVA, fazendo um círculo lateral para que o aluno possa colocar a mão para retirar a imagem, no momento da execução do jogo. Todas as imagens serão colocadas dentro da caixa, porém nenhum aluno terá acesso a essas imagens antes da execução do jogo.

Como jogar

Os alunos deverão ser divididos em grupos compostos por quatro alunos. Esses grupos ficarão em lugares distantes dentro da sala de aula ou até mesmo no pátio. É necessário lembrar o conceito de adjetivo e ressaltar a diferença entre adjetivo e locução adjetiva, pois esse é um erro que, geralmente, os alunos cometem, ao classificar um adjetivo. Em um primeiro momento, a caixa passará de grupo em grupo. O jogo pode ser aplicado também individualmente, mas a ideia de trabalhar em grupo favorece a interação e a participação coletiva. Seja ele aplicado em dupla, individual ou grupo, o mesmo favorece o aprendizado, instigando a competitividade.

A caixa passará em um grupo. Um dos alunos do grupo pega a caixa e retira uma imagem. Nesse momento, aquele aluno precisa dar um adjetivo correspondente à imagem. Se acertar, o grupo ganha ponto positivo; se errar, negativo. A caixa continua a passar de grupo em grupo. Se o jogo for aplicado individualmente e o aluno errar, esse será eliminado da partida, esperando, dessa forma, a próxima rodada do jogo. Uma boa alternativa é, depois que o jogo for executado, cada aluno listar em seu caderno os adjetivos que foram usados durante o tempo de aplicação do jogo.

O professor deve estar a todo o momento atento à turma para ver se realmente os alunos estão correspondendo ao objetivo principal do jogo, ou seja, verificar se realmente os discentes assimilaram o conteúdo estudado e se gostaram da atividade proposta, uma vez que o jogo pre-

cisa ser dinâmico, resultando no prazer em aprender. O jogo pode ser retomado diversas vezes, até mesmo com outros conteúdos e de maneiras diferenciadas, afinal, segundo Freire (2014), o docente precisa ser criativo e dinâmico; portanto, uma das competências requeridas consiste na capacidade de inovação e criação.

Considerações finais

Como educadores, não podemos restringir atividades lúdicas somente ao uso de brinquedos, atividades repetitivas e desenhos coloridos. A real intenção não é somente repetir e decorar conceitos. Acima de qualquer coisa, o principal objetivo é a compreensão, futuramente resultando em cidadãos críticos e com suas próprias opiniões, fazendo com que os alunos sejam capazes de formular ideias e tomar decisões individuais. A atividade lúdica contribui não somente para o aprendizado da criança, mas também para aulas muito mais prazerosas e dinâmicas.

Portanto, ao aplicar uma atividade lúdica, o docente precisa analisar o objetivo, a intenção e os resultados que deseja obter. Contudo, tais resultados não serão iguais com todos os alunos, pois cada uma já carrega um conhecimento de mundo. O grande desafio é não transformar essa atividade em algo frustrante, sendo que a sala de aula não é homogênea.

É muito importante analisar os pontos positivos e negativos da atividade lúdica desenvolvida e, com base nisso, criar novas atividades adaptadas à realidade dos alunos. Com a experiência vivenciada na elaboração do jogo, pudemos perceber que vão surgindo novas ideias e essas podem ser muito criativas para a construção de novos jogos. Isso mostra que, a cada dia, podemos inovar e utilizar os recursos disponibilizados a nosso favor.

Como educadores, ao longo das atividades propostas, percebemos que todo o resultado obtido é consequência do que aplicamos. Por isso, um bom planejamento faz com que o resultado seja mais satisfatório. Não podemos, no entanto, desistir de uma atividade porque o resultado não foi o esperado. É necessário reinventá-la, ou seja, utilizar a nossa capacidade de criação e propor novas metodologias.

Da mesma forma, a utilização de jogos nas escolas não é algo novo, assim como o seu potencial para o ensino e a aprendizagem, em várias áreas do conhecimento. No entanto, desafiar os alunos para que eles próprios possam criar seus jogos também é uma proposta instigante, pois, para criar um jogo, é necessário certo conhecimento de suas regras e de sua estrutura, fazendo que, dessa forma, o aluno estude o conteúdo, antes da montagem do jogo, colaborando conjuntamente com a interação entre esses alunos, permitindo que possam expor suas ideias e até mesmo partilhar conhecimentos já adquiridos.

Referências

CLUA, E. W. G; BITTENCOURT, J. R. **Uma nova concepção para a criação de jogos educativos**. São Paulo: SENAC, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIZZO, G. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.

A TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: o caso dos jogos digitais na área de letras

The technology in the school context: the case of digital games in the letter area

Ana Pedroso¹

Sandra Souza²

Lucas Bonez³

Jeice Campregher⁴

Resumo: As inovações tecnológicas, aos poucos, estão sendo inseridas no contexto educativo. A oportunidade de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado um caminho alternativo muito eficiente. Aplicar as tecnologias como recurso estratégico facilita o aprendizado, já que, através de palavras, imagens e sons, simultaneamente, o ensinar e aprender aproxima-se da realidade do aluno século XXI. Nessa direção, surgem diversas possibilidades de inserir as tecnologias no contexto escolar. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que discute a importância das tecnologias na educação e dos jogos digitais inseridos como instrumentos de aproximação e potencialização dos alunos com a aprendizagem. A partir das discussões realizadas neste trabalho, compreendeu-se que o uso das TIC em sala de aula contribui com a formação de sujeitos reflexivos e participativos.

Palavras-chave: Tecnologias. Internet. Jogos digitais.

Abstract: Technological innovations, little by little, are being inserted in the educational context. The opportunity to integrate Tics in the teaching-learning process has proved to be a very efficient alternative path. Applying technologies as a strategic resource facilitates learning, since, through words, images and sounds simultaneously, teaching and learning is close to the reality of the 21st century student. In this direction, several possibilities arise to insert the technologies in the school context. This study has been bibliographic research which has discussed the importance of technologies in education and the inserted digital games, as instruments of approximation and potentialization of students with learning. From the discussions carried out in this study, we have understood the use of TIC in the classroom environment which has contributed with the formation of reflexive and participative students.

Keywords: Technology. Internet. Digital games.

Introdução

A escola tem passado por profundas transformações na atualidade - tanto das práticas, quanto das concepções. O currículo tem procurado se adaptar à chamada Modernidade Líquida (BAUMAN, 1999). Formar pessoas no/para o tempo atual exige muito mais dos professores. O professor também precisa se manter em movimento, assim como a própria modernidade líquida está.

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

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

³ 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

⁴ 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

A formação é fruto de um conjunto de fatores, não é algo linear, moldável ou totalmente premeditado. Em parte, a formação está relacionada ao modo com que a escola vê os alunos, a formação pretendida e como vê seu próprio papel (da escola) na sociedade. Esses são fatores que direcionam as práticas diárias, os objetivos e os caminhos a seguir.

Este artigo vai ao encontro de Lima (2014, p. 65), ao afirmar que a educação tem uma finalidade maior: “a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica)”.

A partir disso, podemos compreender que a escola deve manter o social à vista. Compreender as práticas sociais que existem e, portanto, convidar os sujeitos a ingressar nessas práticas, é parte do processo pedagógico das mais variadas disciplinas. Por esse motivo, atualmente se fala em letramentos ou multiletramentos, entre eles: letramento visual, crítico, científico, digital, entre outros. Os textos - inclusive os visuais - circulam por aplicativos, telas de celulares, televisores e computadores, pelos mais variados gêneros (BAKHTIN, 2003) - contudo, assumir uma postura interpretativa é construção; esta pode ser impulsionada pela prática pedagógica.

Por este motivo, numa perspectiva dos estudos do letramento, utilizar as tecnologias da informação em contexto escolar não é somente numa proposta tecnicista (saber usar). É, para, além disso, saber usar para bem participar, para analisar, para criticar, para se inserir como sujeito na sociedade.

Não há como falarmos em participação social, no contexto amplo, sem falar em tecnologias. A tecnologia está presente em nossas vidas diariamente. Por essa razão, a inserção dela, em sala de aula, é indispensável para o desenvolvimento educacional, uma vez que aproximar o aluno de sua realidade e despertará o interesse deste em sala de aula, facilitando o aprendizado. Para tanto, os professores devem atualizar-se constantemente, preparando-se para utilizar as tecnologias e obter resultados satisfatórios na aprendizagem.

A necessidade da inserção das TIC em sala de aula e a atualização do docente são relevantes para inovar a maneira de transmitir o conhecimento. Dessa forma, o presente trabalho tem como problemática, introduzir a internet em sala de aula, de modo que os educandos desenvolvam pesquisas, aproximem-se de sua realidade, diversifiquem suas aulas, utilizem de plataformas de ensino entre outras.

O presente artigo tem como objetivo demonstrar o uso das TIC no contexto escolar.

O fato de introduzir a internet como ferramenta de ensino exige preparação do educador para utilizar estes recursos, proporciona tornar as aulas atrativas e contribui para o desenvolvimento escolar.

O tema deste trabalho relata a importância do uso das novas tecnologias no processo educativo. O primeiro tópico apresenta o uso das tecnologias na sala de aula; em seguida, a internet como apoio na educação; e, no último tópico, a inserção dos jogos digitais no ambiente escolar.

O uso das tecnologias no ambiente escolar

Prender a atenção dos alunos na sala de aula não é tarefa fácil. São variadas as estratégias adotadas com o intuito de estimular os alunos a aprender. Os alunos da atualidade chegam à sala de aula repletos de novidades, pois, o mundo deles, fora da escola, é totalmente atrativo e dinâmico. Por que não fazer a escola também atrativa?

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2012, p. 32).

Neste contexto, o educador tem como papel direcionar o objetivo dentro da aprendizagem em diversos ângulos, criando inúmeras possibilidades. O professor é um aprendiz permanente em um processo de desaprender e aprender, tornando-se um estimulador na construção do conhecimento. Neste momento surge, então, a necessidade de não focar apenas em uma diretriz, e sim ter uma metodologia diferente para cada momento.

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis (MEC, 2000, p. 11).

De acordo com Moran (2007, p. 53) “as tecnologias são cada vez mais multimídias e multissensoriais e as gerações precisam, mais do que antes, do toque, da muleta audiovisual, do andaime sensorial”. Nesse sentido, o uso das tecnologias permite sair do convencional do conhecimento amarrado, sendo possível projetar e inovar a maneira de transmitir o conhecimento.

A ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontra a sua disposição são definidas pelas relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos (KENSKI, 2007, p. 19).

No entanto, as tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, com o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade pelas aulas. Esses recursos tornam-se relevantes, pois ampliam e diversificam as possibilidades de trabalhar com o conteúdo em sala de aula. Fazer uso das tecnologias como ferramentas cognitivas complementares é, simplesmente, sair do óbvio, é ser inovador.

Para Kenski (2007), não é possível separar educação das tecnologias - elas são indissociáveis. Se educamos para preparar para o mundo, então, de fato, não há como não utilizar as tecnologias na escola. Além disso, incorporar as tecnologias em sala de aula pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. Diversificar suas aulas utilizando as TIC torna-se um grande diferencial na prática pedagógica. Contudo, para o uso de tais ferramentas há a necessidade de que ocorra um ato pensado de forma pedagógica, para, assim, atingir o objetivo final: a aprendizagem.

A internet como apoio na construção do conhecimento

Podemos destacar a internet como a mídia mais aberta e descentralizada atualmente, utilizada como fonte de pesquisa, interação social e muito mais atividades. Na educação serve como ferramenta de apoio.

No estudo teórico-prático da utilização das tecnologias, objetivando o conhecimento, a análise e a utilização crítica destas tecnologias, ela serve de instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação tecnológica presentes na sociedade (SAMPAIO; LEITE, 2010, p. 25).

A pesquisa tem sido uma boa forma e uma experiência bem-sucedida de trabalhar como apoio em sala de aula. Com isso, vale reforçar a ideia de os alunos participarem de ambientes virtuais de aprendizagem, publicando um trabalho em uma página, plataformas ou softwares específicos. As instituições de ensino, junto ao professor, podem escolher e buscar soluções mais adequadas para trabalhar com seus alunos. O mais importante é que o aluno e o professor sejam estimulados a fazer parte de um espaço virtual e, assim, libertando a sala de aula do espaço e do tempo físico.

O uso da internet na educação possibilita unir escrita, fala e imagem ao mesmo tempo. No entanto, é preciso que sua utilização seja bem orientada. Dessa maneira, o docente deve orientar os alunos a filtrar as informações e ver a qualidade e a confiabilidade do site pesquisado. Apesar de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, a internet não pode dar conta da complexidade que é aprender, porque envolve vários aspectos objetivos e subjetivos.

Nesse sentido, percebe-se que o papel do professor é ser mediador no processo de ensino, estabelecendo uma parceria na aprendizagem baseados na confiança. Quando alunos e professores podem se expressar, construir e gerir um ambiente colaborativo em que todos envolvidos possam participar ativamente é muito mais importante que definir tecnologias.

Entende-se que conectar a educação à inovação tecnológica pode ser uma estratégia eficiente para o processo educativo. No entanto, existem diversos fatores que envolvem esta prática, não basta apenas disponibilidade de alunos e professores, estratégias apropriadas e o apoio da escola e das políticas públicas são essenciais para que essa conexão aconteça. Segundo Teixeira e Brandão (2006, p. 119):

No contexto tecnológico atual, existe uma diversidade muito grande de recursos passíveis de apropriação pelos docentes, oferecendo novas possibilidades para o trabalho pedagógico. No entanto, cada um desses recursos apresenta características específicas, de modo que, para serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem, precisam ser abordados através de estratégias didáticas apropriadas.

O uso da internet em sala de aula, agregado às metodologias específicas que tenham objetivos de desenvolver as habilidades e competências, pode tornar-se uma ferramenta indispensável para o ensino. Para que essa interação aconteça, é necessário planejar a utilização desses recursos, de maneira que seu uso fortaleça a aprendizagem.

Jogos digitais e práticas na sala de aula

A possibilidade de aproximar o educando do objeto de aprendizagem, de modo que propicie o aprendizado, torna-se animador. Para Silva (2000), a interação entre aluno e professor caracteriza o docente como mediador e instigador no processo de aprendizagem. Com isso, o professor encontra no aluno um colaborador capaz de construir seu conhecimento.

De acordo com Sousa (2011), torna-se inevitável o encontro entre o professor e as novas tecnologias. A oportunidade de associar seus conhecimentos a esses meios tecnológicos proporciona a aproximação dos alunos com a sua realidade, já que os games estão presentes no dia a dia dos educandos.

Os jogos educacionais possuem como característica envolver e motivar alunos e professores no processo de ensino, ao mesmo tempo em que torna prazeroso ensinar e aprender, facilitando o aprendizado. A plataforma de aprendizagem bhbit cita que o uso dos games é uma proposta de ensino personalizado e adaptativo, capaz de trabalhar as dificuldades e potencialidades de cada aluno.

A utilização dos jogos proporciona um efeito motivador, já que é visto como diversão e a aceitação dos alunos acontece de maneira imediata. Desse modo, é possível desenvolver habilidades cognitivas através de um aprendizado feito por descobertas.

O jogo oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil, paralelamente o jogo consolida habilidades já dominadas pelas crianças e a prática dos mesmos em novas situações (FRIEDMAN, 1996, p. 64).

A capacidade de transformar o fazer docente em momentos realmente significativos a partir de estratégias de ensino bem planejadas e com resultados satisfatórios, não é tarefa fácil, pois, requer muita disposição e entrega do professor. Para implantar os jogos digitais no contexto escolar, é necessário envolvimento de todos os setores da escola.

Existem inúmeros jogos digitais educativos de diversos conteúdos. Esse fato possibilita integrar a tecnologia na sala de aula de maneira dinâmica e ao mesmo tempo propiciar o aprendizado. Pode-se contar com uma grande variedade de sites com jogos.

Game reforma ortográfica

O jogo é baseado no livro Guia da Reforma Ortográfica, idealizado pelo FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas) e pelo Museu da Língua Portuguesa. Contém cinquenta perguntas, e o jogador terá dez segundos para responder as de múltipla escolha. Se a resposta estiver correta, o jogador avança as casas. O jogo continua após o jogador acertar a pergunta, bem como acaba quando o tabuleiro for totalmente percorrido pelo peão.

Jogo da força

O jogo do site Só Português tem como objetivo desenvolver o vocabulário. O jogador vai colocando as letras, se acertar, vai formando a palavra, se errar, vai completando o boneco até ser enforcado. No final do jogo, aparece a definição da palavra.

Movimentos literários

O jogo tem como objetivo colocar em ordem cronológica os principais movimentos da Literatura Brasileira, reforçando o aprendizado.

Diante de tantas possibilidades tecnológicas, cabe ao educador planejar e inserir nas aulas práticas jogos que possibilitem ao aluno desenvolver o raciocínio e ao mesmo tempo ser divertido. Tais conhecimentos literários ampliam a visão de mundo, das épocas e como a literatura materializa diferentes formas de pensar de diferentes localidades e períodos. Esses jogos, portanto, não só são lúdicos, como abrem possibilidades de discussão. Alunos são levados a produzir conceitos.

Neste momento, podemos observar como a Teoria da Atividade, elaborada por Leontiev, pode nos ajudar a compreender a relevância das TICS em sala. A partir dessa teoria:

O desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza. Sob essa perspectiva, [Leontiev] desenvolveu a Teoria da Atividade, buscando lançar luz sobre como se dá a internalização de conceitos através de atividades [...] o desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação, que transforma a atividade externa em atividade interna. Dessa forma, o processo de apropriação do conhecimento acontece no convívio social (GRYMUZA; RÊGO, 2014, p. 121-122).

A partir da Teoria da Atividade, compreendemos que os professores podem, ativamente, inspirar os estudantes, motivando-os a desejar estudar algum tema, assunto, conteúdo ou objeto de conhecimento. Os professores, portanto, não podem confiar que, por eles mesmos, os estudantes produzirão razões e motivos para buscar a aprendizagem. Essas razões devem ser construídas coletivamente, inspirando os alunos a construir saberes e a elaborarem conceitos - compreendendo o mundo do qual fazem parte. Assim sendo, as TIC podem, portanto, ser um dos elementos inspiradores desse desejo pela aprendizagem, desafiando os alunos, motivando-os aos estudos das mais variadas disciplinas.

Considerações finais

A incorporação das tecnologias na educação tem consequências positivas para o processo de ensino, desde que utilizadas como ferramentas de apoio e facilitadoras, pelo docente, na sua ação prática. A tendência é que o uso das tecnologias seja ampliado na educação, cada vez mais, e seja utilizada com o propósito de estimular e enriquecer as atividades de ensino. Os benefícios que o uso da internet traz aos alunos são notáveis. Podemos destacar o estímulo à pesquisa e à leitura de forma autônoma, além de ajudar a socializar a criança ou adolescente tímido, desenvolver habilidades tecnológicas, dentre outros, vindo a ser uma porta direta ao conhecimento. Por meio das TIC, os múltiplos letramentos podem ser abarcados na escola: digital, visual, científico, crítico, entre outros.

Convém destacar que, durante as pesquisas, constatamos que as inovações tecnológicas surgem com muita rapidez, enquanto que a capacitação dos professores não acontece no mesmo ritmo. Existem inúmeros desafios para formação dos educadores com relação à utilização dos meios tecnológicos. Entre eles podemos destacar o desconhecimento do assunto e a estrutura

da escola, bem como a formação dos profissionais, já que, quando pensamos em tecnologias no ensino, logo vem à ideia de um ensino voltado para parte técnica.

Entendemos que potencializar a aprendizagem com o uso dos jogos como parte integrante no processo educativo contribui de modo significativo para o desenvolvimento das habilidades, da imaginação e da socialização. No entanto, percebemos a necessidade de planejar o uso das tecnologias em sala de aula, de maneira que seu uso seja como fortalecedor do conhecimento. A pesquisa nos mostrou que, diante de inúmeras dificuldades que o contexto educacional atravessa em busca do conhecimento, a internet é um instrumento para a formação de um sujeito participativo na sociedade contemporânea.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GRYMUZA, A. M. G. G.; RÊGO, R. G. Teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de Matemática. **Revista temas em educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 117-138, jul./dez. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Proposições**, v. 25, n. 3 (75), p. 63-81, set./dez. 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PORTAL SÓ PORTUGUÊS. **Jogo de língua portuguesa**. 2017. Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/jogos>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOUSA, R. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2008.

TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. **Tecendo caminhos em informática na educação**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, v.1, 2006.

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.

A NECESSIDADE DA SALA AMBIENTE PARA AS AULAS DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE NECESSITY OF A SPECIAL CLASSROOM FOR THE ENGLISH TEACHING IN BASIC EDUCATION

Franciele Luvison¹
Kathiane Machado Pereira²
Leo Francisco Bobsin³
Luzia de Souza Furtado de Oliveira⁴
Lucas de Melo Bonez⁵

Resumo: O presente trabalho visa mostrar a importância e a necessidade que os professores de inglês têm de salas de aula específicas para o ensino da Língua Inglesa (LI), munida de recursos próprios, nas escolas de Educação Básica. A pesquisa aborda como os professores se organizam com os materiais e como seria melhor desenvolvido o seu trabalho, caso houvesse um lugar apropriado nas escolas para tal aprendizado. A coleta de dados foi feita através de pesquisas, livros, artigos científicos e materiais selecionados da web relacionados ao tema escolhido e a experiência dos professores escritores. Chega-se à conclusão de que há uma importante necessidade de um ambiente especializado em conjunto com o empenho e a dedicação atuante do professor para que as aulas possam ser oferecidas de forma eficaz para os alunos.

Palavras-chave: Professor. Espaços. Educação.

Abstract: The present work aims to show the importance and the need that the English teachers have of specific classrooms for the teaching of the LI (English Language), with own resources, in the schools of Basic Education. It addresses how teachers organize themselves with materials and how their work would be best developed if there was an appropriate place in schools for such learning. Data collection was done through researches, books, scientific articles and selected web materials related to the theme chosen and the experience of the teachers writers. It is concluded that there is an important need for a specialized environment together with commitment and the active dedication of the teacher so that classes can be effectively offered to the students.

Keywords: Teacher. Spaces. Education.

¹ Acadêmica do curso de Letras – 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 – E-mail: fran_luvison@yahoo.com.br

² Acadêmica do curso de Letras – 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 – E-mail: kathiane_machado2@hotmail.com

³ Acadêmico do curso de Letras – 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 – E-mail: leofranciscobobsin@yahoo.com.br

⁴ Acadêmica do curso de Letras – 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 – E-mail: luziafur@gmail.com

⁵ 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

Introdução

Vivemos em um mundo no qual o Inglês está presente em várias situações do cotidiano, oriundas dos acordos econômicos e avanços tecnológicos. As possibilidades de comunicação entre outras culturas, costumes e valores, que conseqüentemente nos farão entender as diferentes realidades sociais e política que cercam a população, no geral, também favorecem a presença deste idioma. A LI, para quem a acessa diariamente, torna-se fácil; para outros que não tem acesso a ela, torna-se mais difícil sua compreensão e entendimento. Em ambos os casos, a presença de um professor é de grande valia para que a Língua seja ensinada de forma correta quanto a seus valores culturais e gramaticais.

Algumas escolas privadas da Educação Básica estão muito bem organizadas quanto aos seus recursos e espaços para que estas aulas possam ser ministradas com eficiência, porém as escolas públicas enfrentam uma vasta e importante crise econômica que afeta diretamente o ensino e a manutenção dos professores especializados nesta área. Em alguns lugares, faltam professores ou até mesmo salas para que estas aulas ocorram. Cabe lembrar também a importância do uso de materiais didáticos específicos para esta abordagem em sala de aula, para que o ensino da língua inglesa como língua adicional seja compreendido em todos os sentidos e vivências.

Com a grande variedade de materiais para o ensino da língua inglesa e considerando que o ambiente escolar é um dos fatores que determinam o interesse e a motivação dos alunos, favorecendo sua aprendizagem, verificaremos se uma sala, ambiente, favorece o processo de ensino e da aprendizagem e concede a oportunidade de renovação dos professores de Língua Inglesa através da análise de artigos sobre o assunto e da experiência dos professores do grupo.

Materiais utilizados nas aulas de inglês na educação básica

Na educação há diferentes formas de interagir com os alunos, mas o que será que o professor está fazendo para proporcionar o prazer do aprender ao aluno? Alunos que queiram voltar à escola, alunos que não têm vontade de sair da aula, será utopia? Essa é uma vontade de muitos educadores. Para isso, é necessária a ajuda da escola para oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento de um trabalho bem feito.

Os professores de Língua Inglesa dispõem, na atualidade, de vários materiais que o auxiliam em sua prática pedagógica. Dentre eles, podemos citar o básico Livro Didático, CDs de áudio, músicas, flash cards, jogos, entre outros.

Os materiais modificam-se em cada etapa de ensino. Na educação infantil e séries iniciais, temos a utilização de uma infinidade de canções e cartazes para que os alunos adquiram o máximo de vocabulário. Nos anos finais do Ensino Fundamental, diálogos, músicas e jogos auxiliam os alunos a utilizar o vocabulário adquirido no estudo da gramática da língua inglesa. Já, no Ensino Médio, além de todos os recursos citados, o contato com a literatura original, independentemente do gênero, amplia o conhecimento da língua e encoraja a redação na língua estrangeira. Também a arte cênica é muito útil na aquisição e na prática das habilidades de audição e fala.

O uso do lúdico em sala de aula, os jogos e o brincar são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo, afetivo do aluno. De acordo com Resende (1999, p. 42-43),

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos”, nem nos gênios já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo aos anseios de uma sociedade em busca da igualdade e oportunidade para todos.

Sala ou ambiente específico para inglês

Um olhar sobre a importância de salas ambientes destinados às aulas de língua inglesa

A organização do espaço escolar com salas ambientes não é uma ideia da atualidade. Segundo Nunes (2000), essa proposta surgiu durante a difusão dos ideais da Escola Nova, na década de 1960. No Brasil, a criação de salas ambientes passou a ganhar força a partir dos anos 1980.

A sala ambiente é uma ideia de organização do espaço escolar em salas especializadas em disciplinas específicas, onde os alunos, não os professores, deslocam-se entre as salas a cada mudança de período. Entretanto, não é apenas um espaço físico, significa mais que isto, é uma sala de aula onde há a disposição dos recursos didáticos pedagógicos objetivos estimula o aluno a interagir com uma maior diversidade de materiais e recursos pedagógicos.

Assim, é um modelo de organização diferente das salas de aula tradicionais. Este modelo é direcionado a uma disciplina específica, neste caso a língua inglesa, que tem o intuito de oferecer uma maior interatividade entre alunos e professores.

Segundo Penin (1997), em uma sala ambiente, os alunos estarão imersos em uma exposição de imagens e outros estímulos intencionalmente organizados com diferentes materiais e produções expostos que têm a vantagem de tornar a classe mais bonita e alegre.

Conforme Almeida e Ramos (2013), um dos objetivos da proposição das salas ambiente é o despertar do interesse e a reflexão para a mudança do espaço da sala de aula, servindo-se dos diversos materiais para desencadear novas aprendizagens.

Para tanto, há a necessidade de um planejamento que favoreça a utilização consciente deste espaço, para que as salas reflitam maiores oportunidades de aprendizagem dos alunos e não sejam apenas depósitos de materiais aleatórios.

Quando falamos nos materiais e na sua organização, Guerra (2007, p. 95-96) diz que o ambiente precisa ser organizado para estimular a aprendizagem dos alunos.

[...] para tanto, é sugerida a inserção de uma variedade de materiais de leitura, como livros didáticos, livros de leitura clássica, poemas, jornais, revistas, panfletos e também dicionários, mapas, cartazes, cartões, figuras, quadro de avisos, murais, aparelho de som, gravados, TV, vídeo, retroprojetor, projetor multimídia, acesso à internet, fitas de vídeo, fitas cassetes, CDs, softwares e jogos. Além disso, uma ampla variedade de material escrito deve ser garantida, uma vez que a escrita representa um apoio para o aprendizado da língua estrangeira.

Estes espaços precisam também ser adequados à faixa etária que se pretende trabalhar. Não podemos exigir de crianças menores o mesmo tipo de atenção que dispomos dos mais velhos e a forma como cada um deles aproveita os estímulos que são expostos nestes ambientes. Para tanto, o encantamento e o envolvimento desta clientela, os alunos, depende da forma como todo o arsenal de material será organizado e usado nestes ambientes.

Além disso, segundo Zabalza (1998, p. 120-121), a constituição do espaço é uma condição externa da aprendizagem, e pode ser um fator estimulante ou limitante.

[...] O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmicas gerais das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

Não podemos considerar apenas a sala de aula como um simples espaço preenchido por professores e alunos por metro quadrado. É muito importante que, além de considerar um ambiente propício para que as aulas possam ser ministradas, o professor tenha uma visão atualizada da faixa etária que dará aula, da realidade que as crianças estão inseridas, dos recursos que a escola dispõe, do material didático específico e também do acesso aos meios de comunicação e multimídia. Resende (1999, p. 22):

[...] é uma sala de aula na qual se dispõe recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo.

Outro fator importante seria a disposição dos móveis e de espaços específicos para os trabalhos individuais ou em grupos, como locais para expor as produções sob forma de incentivar positivamente os alunos e mostrar que todos somos capazes de atingir objetivos concretos no aprendizado do idioma. Quando os ambientes são planejados com atenção e carinho, provocam reações positivas e motivadoras nas pessoas que os frequentam. Caso a escola disponha de ambientes externos para circulação que sejam seguros, também seria muito importante fazer uso deles para contações de histórias e outras vivências usando os cinco sentidos do nosso corpo, que auxiliam na aprendizagem dos alunos.

Para o ensino da língua inglesa, é necessário que seja abordada de diferentes maneiras, com diferentes métodos e propósitos, para que possa facilitar o aprendizado dessa nova língua e o desenvolvimento das habilidades de audição, fala, escrita e leitura. Neste contexto, uma sala ambiente de língua inglesa seria oportuna para que o tempo específico da aula seja utilizado para o desenvolvimento integral do processo de ensino e aprendizagem e não para organização e montagem dos materiais utilizados, como ocorre na maioria dos casos em que as escolas não possuem a sala e o professor precisa se deslocar de um local a outro levando todos os materiais, como rádio, projetor, cartazes, entre outros.

Em nossa realidade educacional, vemos poucas escolas que possuem sala ambiente. Muitas vezes utilizam-se da sala de recursos para esse fim, mas na verdade é uma sala de uso coletivo e não específica para a área.

Relatos significativos de três professores que atuam na área de LI

Em nosso grupo, alguns professores dão aula em sala ambiente e outros não. Acreditamos que seus relatos possam ilustrar de forma prática a necessidade de salas ambientes e a forma como os materiais podem ser usados de maneira efetiva em sala de aula de forma a complementar o aprendizado.

Em um dos casos a escola não possui sala ambiente e a professora precisa deslocar-se de sala em cada troca de período. Ela relata que a maior dificuldade está na disposição dos materiais utilizados em aula, o que faz com que o tempo útil da aula seja reduzido. A sala de aula é da turma e precisa ser dividida com os demais professores das outras áreas. Como as turmas são de educação infantil e séries iniciais, há uma grande necessidade de disposição dos materiais, principalmente os elaborados pelos alunos e pelo professor do currículo, deste modo, o espaço para a língua inglesa fica reduzido e ela necessita colocar e retirar os seus em cada aula ministrada, que é um período de 50 minutos por semana. A professora acredita que uma sala específica para o ensino da língua inglesa, onde prevaleça a ludicidade, a diversidade dos materiais dispostos e utilizados pelos alunos, além de que o tempo seja utilizado de uma forma racional, contribuindo significativamente no ensino e na aprendizagem da língua inglesa.

Segundo experiências dos outros autores que lecionam em séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é de grande valia um espaço em que haja dicionários, matérias lúdicos e de apoio. Em uma das escolas, há uma sala ambiente para as aulas de língua inglesa, em outras não. Na escola onde há, aproveita-se muito mais o tempo, por não precisar ficar carregando caixas de matérias de uma sala para outra. Há maior riqueza de recursos para prática dos conteúdos desenvolvidos, não se limitando ao quadro, ao livro, ao caderno e ao dicionário.

Em outro caso, a professora trabalha em uma escola de rede privada confessional e, em outra, classificada como curso de inglês. Ambas as escolas, porém com metodologias diferentes, têm o mesmo objetivo de fazer com que os alunos aprendam de forma satisfatória e prática para o uso no cotidiano da LI. Sua atuação na escola privada é com educação infantil, primeiro ano, segundo ano e quarto ano. Também atua em curso de inglês, com crianças de cinco e oito anos. No curso, a criança tem aula dois dias na semana com três horas de duração em uma sala específica para elas com material didático de acordo com a idade, som, livros de histórias e local específico para expor trabalhos feitos. Além de haver um tempo para planejamento de projetos a serem trabalhados. A cada seis meses é desenvolvido um portfólio com a evolução das crianças no idioma. Já, na escola privada, a professora tem dez períodos de 50 minutos distribuídos nas faixas etárias mencionadas anteriormente. Não há sala ambiente de LI, tem-se que percorrer todas as salas e andares com os materiais em uma mala com rodinhas para conseguir levar livros e folhas de atividades. Conta-se com os aparelhos de multimídia que cada sala de aula tem, na qual se pode, através do computador, projetar, no quadro branco, vídeos da internet ou Netflix, em que apareça o inglês. A professora busca sempre, em ambas as escolas, trocar experiências com suas colegas e propor atividades diferenciadas, que estejam de acordo com a idade das crianças e aliadas às propostas específicas da escola.

Outra experiência observada foi a de produção de peças teatrais. Nota-se uma familiarização mais profunda por parte dos alunos com o idioma. Tal atividade e outras, como

assistir a filmes e palestras, requer grande empenho da escola em geral, porque requer não só recursos, mas também tempo, o que, geralmente, é muito curto para o ensino de idiomas nas escolas. Tais atividades são, no entanto, possíveis quando há projetos interdisciplinares e cooperação de todo corpo escolar. Os resultados são, geralmente, satisfatórios, validando o empenho inculcido.

Considerações finais

Vivemos em um mundo globalizado e carregado de informações sobre o que quisermos pesquisar e aprender. Para que o professor possa explorar melhor suas aulas e os alunos possam absorver melhor o que está sendo ensinado, seria muito bom se as escolas fornecessem um espaço específico para que estas aulas pudessem ser oferecidas com o uso dos materiais necessários, sem o professor de Inglês ter que se locomover carregando uma porção de livros e materiais de sala em sala em carrinhos improvisados como os de feiras ou malas.

A proposta da utilização da sala ambiente nas disciplinas de língua inglesa vem do desejo de propiciar um ambiente educacional que garanta um ensino de qualidade, utilizando, de forma adequada e oportuna, a grande quantidade de materiais que se dispõe para o ensino da língua.

Cabe ressaltar, que além dos espaços específicos para se ministrar uma aula, é muito importante que o ambiente esteja preparado adequadamente para receber os alunos de forma efetiva. Não adianta ter um espaço enorme destinado às aulas de inglês se o professor não sabe como usar as ferramentas necessárias para que o aprendizado ocorra de forma efetiva entre os alunos. O ambiente deve estar preparado para receber os alunos e de forma que cada conteúdo a ser desenvolvido seja atraente para o público que irá absorvê-lo.

Acreditamos que as salas ambientes podem atuar como uma ferramenta facilitadora e enriquecedora do trabalho docente, com uma eficiente prática docente, com a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos os relatos de experiência, percebemos a praticidade oferecida pelas salas ambiente. Para os professores, oferece a economia de tempo e a maior disponibilidade de materiais no desenvolvimento de suas atividades. Para os alunos, a oportunidade de contato com mais recursos didáticos, que auxilia, positivamente, no processo de ensino-aprendizagem, além de uma maior interação entre os alunos e alunos com o professor.

Entretanto, trazer inovações ao fazer pedagógico de uma forma que estimule os alunos não é uma tarefa simples. Exige também disposição por parte da escola, e a escola necessita da organização de um espaço específico para a construção da referida sala, da disponibilidade de materiais pedagógicos de qualidade, além de um planejamento participativo de todos os setores da escola.

Então pensar em educação é pensar no ser humano de forma global, em seu ambiente, nos seus prazeres. É preciso construir uma escola na qual todos tenham oportunidades de aprender, inclusive o educador, que é o mediador do conhecimento.

Para que todos os alunos possam trabalhar em suas atividades, o ambiente deve conduzir ao aprendizado. Os estudantes devem prestar atenção, ser cooperativos e respeitar uns aos outros, sabendo como ter disciplina e estarem com as tarefas em dia. Além disso, a sala deve estar a ser um ambiente positivo com os materiais, previamente, organizados e a mobília deve estar preparada para o trabalho.

Esperamos dar continuidade ao estudo e reflexões sobre o uso e importância de salas ambientes ampliando a pesquisa com as percepções de mais professores e também de alunos sobre a utilização deste espaço no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Referências

ALMEIDA, J. da S. R. de; RAMOS, M. E. T. **Projetos de sala ambiente**: possibilidade de metodologia para o ensino de História. 2013. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2017.

ARRUDA, S. J.; CAETANO, M. R. **Inovação curricular na escola pública**: a teoria e a prática de Projetos Salas-ambientes. Universo acadêmico, Taquara: v.5, n.1, jan./dez. 2012.

FERREIRA, M. C. **Os fazeres na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUERRA, V. P. **Práticas pedagógicas no Ensino Médio**: perspectivas da docência em salas ambientes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

NUNES, C. O. **“Velho” e “bom” ensino secundário**: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000.

PENIN, S. T. S. **Sala Ambiente**: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. Revista Ciência e Ensino, Campinas FE/Unicamp, nº 3, p. 20-21, dez. 1997.

RESENDE, C. A. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

ROSÁRIO, C. L. et al. **Sala ambiente**: espaço de interação e práticas pedagógicas inovadoras. 2014 Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42420484.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

WONG, H. **The first days of school, how to be an effective teacher**. North Sharoline Boulevard US: Harry K. Wong Publication, Inc, 1998.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Teaching portuguese as a foreign language

Keli Francieli Ruas Cattoni¹
Silvia Dourado de Melo Braga²
Simone Carla de Souza³

Resumo: Os cursos de Letras - Português, de modo geral, costumam focar no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, porém pouco se fala sobre o ensino dela para estrangeiros. Os objetivos desta pesquisa são: esclarecer as diferenças do processo de ensino do PLE ou L2; indicar as diferenças entre ensinar essa modalidade e ensinar o Português como língua materna, ou língua primeira (LM/L1) e contribuir com o argumento de que o PLE deve ser incluído em todo e qualquer curso de Letras como disciplina ou atividade formativa. Para isto, utiliza-se como base a pesquisa bibliográfica e a experiência pessoal dos acadêmicos ao lecionar a Língua Portuguesa como língua estrangeira. Diante disto, este trabalho traz um apanhado geral sobre a história do ensino do Português como língua estrangeira, bem como alguns métodos de ensino.

Palavras-chave: Português como língua estrangeira. Ensino. Métodos de ensino.

Abstract: The Portuguese language courses in graduation level generally focus on the Portuguese language teaching in Basic Education, but little is said about teaching it to foreigners. The objectives of this research are: to clarify the differences of the teaching process of Portuguese as a foreign language or second language; to indicate the differences between teaching this modality and teaching Portuguese as the mother tongue, or first language and to contribute with the argument that Portuguese as a foreign language should be included in any and all courses in Letters as a discipline or formative activity. For this, it is used a bibliographical research and the personal experience of academics teaching Portuguese as a foreign language. In view of this, this work brings a general overview about the history of teaching Portuguese as a foreign language, as well as some teaching methods.

Keywords: Portuguese as a foreign language. Teaching. Teaching methods.

Introdução

O ensino de português como língua estrangeira tem uma particularidade muito interessante que, dificilmente, encontramos, por exemplo, no ensino de inglês como língua estrangeira. Enquanto o inglês é aprendido, na maioria das vezes, por ser uma necessidade do mercado de trabalho ou do mundo globalizado, os estrangeiros que buscam aprender o português - e em especial o português brasileiro - o fazem por uma necessidade pessoal. Existe um interesse que vai além do mero conhecimento das estruturas da língua, e que inclui aspectos culturais da língua, interesse pela história brasileira e comportamento dos brasileiros: “As crenças, os pressupostos, os modos de agir, quando e o que falar ou calar, o que dizer para quem, com que intenção e, principalmente, o que se pode esperar do outro como resposta, prever, inferir comportamentos” (VIEIRA, 2010, p. 50).

O ensino de português como língua estrangeira teve seu início com o curso de Por-

¹ Acadêmico do Curso de Letras – 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.uniassearvi.com.br

² Acadêmico do Curso de Letras – 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.uniassearvi.com.br

³ 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.uniassearvi.com.br

tuguês - Língua Estrangeira, que é organizado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa desde 1934. No Brasil, teve seu início em 1978, quando foi elaborado o programa Português do Brasil para Estrangeiros (PBE) - Conversação, Cultura e Criatividade, e um conjunto pioneiro de materiais didáticos (livros do aluno, manuais do professor, cassetes com diálogos e filmes coloridos), publicados pelo Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yáziqi (MATOS, 1989, p. 121-122). Os materiais, com características do método audiovisual, já antecipavam alguns elementos da abordagem comunicativa em seus tópicos conversacionais, interculturais e situações com graus de formalidade (MATOS, 1989, p.121-122).

Sobre a relevância do ensino de português como língua estrangeira, atualmente, Lopes (1999, s.p.) afirma que:

A importância deste campo no Brasil pode ser avaliada por duas iniciativas em 1998: a) a criação, pelo MEC, de um exame de proficiência em PLE: o CELPE-Bras; e b) a criação de uma licenciatura em PLE na Universidade de Brasília. Coincidentemente, nota-se, nos últimos 10 anos, o aumento e dissertações no campo de PLE nos programas de pós-graduação.

Desse modo, a procura por cursos que ensinem português como língua estrangeira (PLE) ou língua segunda (L2) aumentou significativamente nos últimos anos. A atual importância da Língua Portuguesa pode ser observada na fala de Carita (2012, s.p.):

Com mais de 250 milhões de falantes, o português é a 5ª língua mais falada no mundo, a 3ª língua europeia mais falada - a seguir ao inglês e ao castelhano - e a mais falada no Hemisfério Sul. [...] Os últimos dados relativos ao número de utilizadores da internet por língua são também pertinentes. O português é usado por mais de 80 milhões, acima do francês, com 59 milhões de utilizadores no ciberespaço e do alemão, com 72 milhões. E mantém a 5ª posição no ranking das línguas mais faladas, sendo aqui ultrapassada apenas pelo mandarim e pelo japonês, além do inglês e do castelhano.

Com o aumento do número de aprendizes de PLE, é necessário um estudo mais aprofundado sobre o preparo de todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna (PLM), ou língua primeira (L1) e PLE e suas diferenças, analisando pesquisas já realizadas sobre o tema.

Desse modo, temos como objetivos desta pesquisa: esclarecer as diferenças do processo de ensino do PLE ou L2; indicar as diferenças entre ensinar essa modalidade e ensinar o Português como língua materna, ou língua primeira (LM/L1) e contribuir com o argumento de que o PLE deve ser incluído em todo e qualquer curso de Letras como disciplina ou atividade formativa. Para isto, utiliza-se como base a pesquisa bibliográfica e a experiência pessoal dos acadêmicos ao lecionar a Língua Portuguesa como língua estrangeira.

Ensino de PLE

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas - Aprendizagem Ensino e Avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29), qualquer forma de aprendizagem e uso da língua pode ser descrito da seguinte maneira:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências a sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades lin-

guísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Ainda que tenham princípios pedagógicos parecidos, a aprendizagem do português como língua estrangeira ou segunda língua é diferente da aprendizagem do português como língua materna em vários aspectos, em virtude dos objetivos e finalidades de cada uma. Almeida Filho (2005, p. 7; 9-10) esclarece essas diferenças:

Uma L1 serve para a comunicação ampla desde a casa, passando para rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Toda L1 se manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes, combinada com traços étnicos e de classe social).

Língua Estrangeira (LE) é uma outra língua e cultura a ela associada pela qual se desenvolve um interesse particular institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la.

Uma L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circula com restrições (nos contextos em que a L2 é requerida).

Assim, para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, a escolha do método a ser seguido é muito relevante. Atualmente, existem muitos métodos para o ensino de PLE, sendo o mais comum deles a abordagem comunicativa, que tratamos a seguir. Vale salientar que quando selecionamos um método, optamos como a língua será ensinada e aprendida, o que afetará na escolha do material didático a ser utilizado e na qualidade das aulas. Segue, na subseção, uma breve explanação dos quatro métodos mais utilizados ao se ensinar uma língua estrangeira.

a) Método gramática-tradução

Segundo Leffa (1988, p. 4), o método gramática-tradução é “a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e a que mais críticas tem recebido”. Esse método concede uma maior importância à leitura e à escrita, e não à fala e à compreensão oral. Algumas de suas características são a memorização de lista de palavras; o aprendizado de regras gramaticais; a declinação e a conjugação de verbos; a tradução e a escrita de sentenças simples. Nesse método, o professor explica a estrutura da língua a ser aprendida e depois esclarece o sentido, usando a tradução do trecho. No início, o principal objetivo é levar o aluno a memorizar as palavras da língua que está sendo lecionada. Depois disso, são ensinadas as regras para a construção das frases e, finalmente, são realizados exercícios de tradução e fixação (LEFFA, 1988).

b) Método direto

Segundo o método direto, a língua materna nunca deve ser utilizada em sala de aula, nem mesmo nas explicações, fazendo com que o aluno se comunique apenas na Língua Estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2000 apud SILVA, 2013).

Assim, a gramática é aprendida de maneira indutiva e trabalhada em conjunto com o discurso, pronúncia e compreensão oral. Como se incentiva o aluno a produzir oralmente, ele tem contato com a língua estrangeira lendo textos, ouvindo o professor, entre outros. Dessa forma, a leitura desenvolve-se do mesmo modo que a habilidade da fala.

c) Método audiovisual

No método audiovisual, o vocabulário da língua estrangeira é inserido através de um contexto, um diálogo ou algo que traga para a realidade mais próxima à do aluno. A aprendizagem acontece primeiramente ouvindo e falando e, depois, escrevendo e lendo. O método utiliza o modelo natural de competência, como ocorre na aquisição da língua materna para trabalhar com os aprendizes: ouvir, falar, ler e escrever (LARSEN-FREEMAN, 2000 apud SILVA, 2013).

Em comparação ao método direto, nesse método a língua materna também não é utilizada em sala de aula. Aqui, o aprendizado é uma questão de formação de hábitos, uma repetição mecânica do conteúdo para fixação do conhecimento. Sobre esse método, Vasseur (2006, p. 86) assevera que “o ensino/aprendizagem de uma língua é assim considerado como um processo mecânico de formação de hábitos com a ajuda de estímulos e de respostas visuais e sonoras (como as frases de um diálogo e as imagens correspondentes em um manual ou tela)”.

d) Abordagem comunicativa

Segundo Leffa (1988, p. 19), a abordagem comunicativa analisa a língua “não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos”. No Brasil, temos Paulo Freire como representante dessa visão pedagógica, que coloca o aluno como o centro do processo de aprendizagem. Conforme Cardoso (2002, p. 51):

Os programas de ensino comunicativo incorporaram filosofias educacionais baseadas na psicologia humanística, cuja finalidade máxima é o desenvolvimento integral do ser humano. Nessa visão, o aluno é responsável pela sua aprendizagem, pela sua capacidade de tomar decisões, pode expressar sentimentos e opiniões sobre suas necessidades e interesses.

Esse método diferencia-se dos anteriores por ser permitido o uso da língua materna dentro de sala de aula. De acordo com Iragui (2004, p. 452 apud GONÇALVES, 2006), na aprendizagem comunicativa, o aprendizado ocorre empregando a língua em contextos reais e o aprendiz deve ser capaz de saber as intenções do falante ou autor. O professor deve sempre propor atividades que envolvam situações reais de comunicação e torna-se mediador nessas atividades. Em sala de aula, os estudantes têm oportunidade de expor suas ideias e opiniões com a utilização desse método. Quanto ao ensino da gramática nesse método, Almeida Filho (2002, p. 36) esclarece que:

Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como os pronomes, terminações de verbos etc.).

No Brasil, Nóbrega (2010) afirma que a abordagem comunicativa foi, inicialmente, anunciada por Almeida Filho, em 1978, em um seminário realizado na cidade de Florianópolis/SC. Desde então, muitos estudos têm sido feitos sobre o tema, que ainda faz parte da agenda dos pesquisadores. É, atualmente, o método mais recomendado para o ensino de línguas estrangeiras, em virtude do seu resultado e envolvimento com os objetivos e realidade no qual o aluno está inserido.

O ensino de PLE x PLM

Há diferenças e similaridades no ensino de Português como língua estrangeira e como língua materna. Na língua materna, o aprendizado se dá em um contexto natural, já que a necessidade e o desejo de se comunicar aceleram a aquisição do conhecimento. Já no aprendizado da segunda língua, como não se trata de uma questão de sobrevivência, o aluno possui a tendência de comparar as regras da língua estrangeira com as estruturas que conhece da língua materna. A influência que a língua materna exerce no aprendizado de uma língua estrangeira é tamanha que pode gerar no aluno a expectativa de encontrar na língua estrangeira a mesma estrutura da língua materna.

No ensino de português como língua materna, a gramática prevalece com pouca preocupação por parte do professor, com atividades de comunicação social. Segundo Matêncio (1999, p. 66), há duas concepções do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que são:

É consenso, nos estudos sobre o ensino de Português no Brasil, que, sobretudo até fins dos anos 1980, duas foram as concepções predominantes no ensino/aprendizagem de língua materna: a primeira, e a mais tradicional, sugere ser necessário adquirir conhecimentos estruturais (sobretudo gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la; a segunda pressupõe que a aprendizagem de uma língua é decorrente de sua utilização.

No entanto, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, há uma preocupação inevitável com a comunicação social, já que se busca uma abordagem de ensino comunicativa ao se ensinar uma língua estrangeira. Outra diferença é a questão etária, que, conforme Venturi (2006, p. 124), pode vir a ter grande influência na aprendizagem:

[...] a aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalinguísticas conscientes que se concentrem nos procedimentos depois transferidos para o uso da língua. Para essas habilidades, então, quanto maior for o domínio linguístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas nessas habilidades.

Dessa maneira, segue um quadro com as diferenças de ensino do português como língua materna e português como língua estrangeira:

Quadro 1. Diferenças de ensino do português como língua materna e português como língua estrangeira

Ensino de PLM	Ensino de PLE
<ul style="list-style-type: none">• Ensino da gramática da língua. (Mesmo que o estudo da Linguística tenha contribuído para uma nova percepção da língua ligada à sociedade e suas variações linguísticas, e os PCN atribuírem esse conceito para o ensino de PLM, impera em muitas escolas o ensino da gramática, porém alguns professores buscam formas de ensinar a gramática contextualizando em cada ambiente comunicativo).	<ul style="list-style-type: none">• Ensino do uso da nova língua em pequenos contextos ilustrativos de como a língua funciona

<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de língua-padrão (norma culta) sem considerar a existência de variações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de uma variante padrão de prestígio e variações regionais (da professora, por exemplo).
<ul style="list-style-type: none"> • Produção da escrita com leitura sem muita atenção à oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade tem de ser instaurada. Leitura e escrita vão entrando conforme as necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos estruturais (gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la corretamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua adquirida para fazer e reconhecer sentidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Adequação do uso da nova língua do ponto de vista sócio-histórico e cultural, pois nele a norma padrão é, naturalmente, adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação do uso da nova língua do ponto de vista sócio-histórico e cultural, pois nele a norma padrão é, naturalmente, adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem de ensino enraizada na tradição latina via análise lexical e sintática. Exercícios de análise de combinação das palavras em orações. Exercícios de interpretação textual sem abranger com amplitude os pontos de vista múltiplos das vozes em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco no aluno, cuidando de aspectos afetivos. Interesses dos alunos consultados. Estímulo a trabalhos em grupo via tarefas e projetos.

FONTE: Extraído e adaptado de Batista (2012)

a) A importância da disciplina PLE

Observando o quadro da seção anterior, é possível verificar que se faz necessária uma mudança na forma de ensino do professor de PLM quando estiver lecionando PLE. Entretanto, a maioria das universidades hoje não conta com uma disciplina de PLE, abordando apenas a formação básica na prática de ensino e estágio supervisionado nas línguas estrangeiras estudadas.

Por ser uma área recente no Brasil, ainda não existem muitos cursos de licenciatura em português como língua estrangeira, havendo poucos profissionais habilitados, seja aqui no Brasil ou no exterior. Isso faz com que ocorra uma enorme dificuldade de compreensão no processo de ensino da língua estrangeira, visto que, para os profissionais de português como língua materna, o processo de ensino de uma língua estrangeira pode parecer ser o mesmo da língua materna. A seguir, está o relato da experiência de uma professora de PLE tendo apenas, à época, a formação em português - língua materna. Em suas aulas, ela utilizava a mesma metodologia da aula da língua materna, ou seja, suas aulas eram concentradas na gramática da língua:

Minha experiência como professora de Português para estrangeiros não foi muito agradável. Na época, eu era professora de PLM em escolas na rede pública em Uberlândia, Estado de Minas Gerais, sendo conhecida como uma experiente professora de gramática. Recebi, então, um convite de uma amiga e colega que dirigia uma “escola de Idiomas” para ser professora de Português para um grupo de missionárias estadunidenses.

Ao tentar ensinar Português com enfoque na combinação de elementos sintagmáticos (sujeito, verbo, objetos direto e indireto, complementos, adjuntos) as alunas sentiam muita dificuldade em entender o sentido das frases que construíamos. E mesmo com muitos exercícios de fixação da forma, as alunas não conseguiam entender e falar o português.

Seguia o mesmo método de minhas aulas de língua portuguesa das turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries, utilizando exercícios do livro da 8ª série. Percebi que minhas aulas eram cansativas e improdutivas. Eu mesma ficava desmotivada. Tentei renovar, utilizando canções e textos de jornais seguindo minhas aulas de ensino médio. Essa foi outra tentativa frustrante. As alunas não discutiam os textos, o que nos levava de novo para uma aula construída ao redor da gramática – léxico e sintaxe, principalmente. Ninguém, à época, no meu círculo de amizades e relações profissionais possuía conhecimento de metodologias, métodos, materiais e abordagens de ensino de PLE. Minha graduação não previra qualquer disciplina, introdutória que fosse direcionada ao ensino de PLE. Então, tanto minhas colegas de graduação quanto nossos professores da universidade não dispunham de conhecimentos sobre como planejar, e como agir numa sala de PLE. Fiquei apenas um mês com esse grupo de aprendentes, mas foi o suficiente para perceber meu total despreparo para conduzir o ensino de Português para estrangeiros (BATISTA, 2012, s.p.).

Tal relato corrobora a necessária mudança do método ao se ensinar Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, não utilizando a mesma abordagem de ensino da Língua Portuguesa como Língua materna, pelos motivos já expostos anteriormente.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi o de esclarecer as diferenças do processo de ensino do PLE ou L2; indicar as diferenças entre ensinar essa modalidade e ensinar o Português como língua materna, ou língua primeira (LM/L1) e contribuir com o argumento de que o PLE deve ser incluído em todo e qualquer curso de Letras como disciplina ou atividade formativa. Após a exposição dos métodos de ensino de Língua Estrangeira, verificou-se que o método mais utilizado atualmente é a abordagem comunicativa, que utiliza situações comunicacionais do dia a dia para facilitar o ensino. Dessa maneira, é necessário trabalhar as quatro habilidades, que são: conversação, leitura, compreensão oral e escrita para o aprendizado eficaz de uma língua estrangeira durante as aulas.

Também se concluiu, através da pesquisa, que a utilização do mesmo método de ensino de língua portuguesa como língua materna demonstra-se ineficaz ao ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira. Assim, é necessário que o aluno de Letras - Língua Portuguesa esteja preparado para lidar com as diferentes técnicas de ensino de Língua Portuguesa ao concluir a graduação. É vital que os professores estejam sempre realizando cursos de formação continuada, visando aprimorar seus conhecimentos e atualizando-se de acordo com novas técnicas de ensino que facilitem o ato de lecionar. Adequando-se aos diferentes objetivos dos alunos, os professores enfrentarão menos dificuldades ao lecionar a Língua Portuguesa.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **O português como língua não materna: Concepções e contexto de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <[http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MA-](http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MA)

TERNA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

BATISTA, Marília Carvalho. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista SIPLÉ**, Brasília, v. 4, 2012. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CARDOSO, Rita de Cássia Tardin. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. 2002. 252 f. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rita_Tardin.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CARITA, Alexandra. O português vai ser uma língua internacional? **Jornal Expresso**, Paço de Arcos, 20 jul. 2012. Disponível em: <<http://expresso.sapo.pt/actualidade/o-portugues-vai-ser-uma-lingua-internacional=f741048>>. Acesso em: 21 out. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GONÇALVES, Eliane. **Marcadores conversacionais na interlíngua de aprendizes de espanhol no Brasil**. 2006. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22102007-115052/publico/TESE_ELIANE_GONCALVES.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Techniques and principles in language teaching. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. In: SILVA, Denni, A. **O ensino de inglês como língua estrangeira no ensino fundamental II e a prática dos PCNs LE**, 2013. 51 f. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/2686>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA [on-line]**, São Paulo, v. 15, p. 419-435, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300016>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MATÊNCIO, Maria de Lurdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. 1999. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188766&fd=y>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MATOS, Francisco Gomes de. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989.

NÓBREGA, Maria Helena da. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Revista Linha d'Água**, São Paulo, n. 23, p. 25-40, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/issue/view/3083/showToc>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.) **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

VENTURI, Maria Alice. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.) **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

VIEIRA, Maria Eta. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/pt-br.php>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Artigo recebido em: 20/05/2018. Publicado em: 17/09/2018.