



Fazer • Volume 1

Educativo

O fazer das multiplicidades culturais:
educação musical, literaturas, alfabetização,
letramento e escrita nos espaços educativos

Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Maria S. Martins Souza
Estanislau F. Bié Segundo
José Cildo Martins
Bruna de Sousa Silva
Maria Maise da S. Santos
(Orgs.)



Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



 editora fi
www.editorafi.org

Fazer Educativo



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Fazer Educativo

Volume 1

O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos

Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Maria Sanders M. Souza
Estanislau F. Bié Segundo
José Cildo Martins
Bruna de Sousa Silva
Maria Maise da S. Santos
(Orgs.)

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 9

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CUNHA JÚNIOR, Henrique; (Orgs.).

Fazer educativo, volume 1: O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos. [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Júnior; Maria Saraiva da Silva; Maria Sanders M. Souza; Estanislau F. Bié Segundo; José Cildo Martins; Bruna de Sousa Silva; Maria Maise da S. Santos; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

312 p.

ISBN - 978-85-5696-279-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Coleção do Fazer Educativo

Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
Henrique Cunha Júnior
(Orgs.)

Conselho Editorial

Dr. Alcides Fernando Gussi (UFC)
Dra. Clarice Zientarski (UFC)
Dra. Dawn Duke (University Tennessee/ EUA)
Dr. Estanislau Ferreira Bié (UFC)
Dr. Henrique Cunha Junior (UFC)
Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)
Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
Dr. João Marcus Figueiredo Assis (UNIRIO)
Dr. Nardi Sousa (Universidade de Santiago/ Cabo Verde)
Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)
Me. Ana Cláudia Silva Farias (UNIFOR)
Me. Maria Saraiva da Silva (UNIRIO)

A Coleção do Fazer Educativo foi avaliada e
facultada por colaboração *ad hoc*.

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que determinam políticas públicas de alcance as demandas sociais e suas especificidades didático-curriculares para grupos anteriormente excluídos.

A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Compreendemos que a justiça social para a educação em um estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas tendo dentre as causas, às transmutações políticas partidárias, que definem constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São

idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecerem mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas nas práticas docentes. Para a construção desta tarefa em primeira instância houve a motivação de um grupo de professores que se prontificaram em editar uma coletânea de atualização educativa que pudesse ter em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes, todos facilitadores da educação universitária e escolar.

Do exposto e pela adesão de vários atores-autores propôs-se rever e atualizar inquirições que permeiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo intentando, oferecer novos estímulos às instituições educativas a partir dos resultados dos anseios de professores que através dos conhecimentos e práticas que dão sentido de doação do saber para quem o busca, e estes, os receptores, posteriormente darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais de educação em uma teia integrada nas diversas profissões às quais o país necessitar. Neste caso, a conquista dos títulos universitários são resultados de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práxis. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. Dessas inter-relações, sabemos que a publicação das produções intelectuais das pesquisas tem custos de elaboração, revisão, impressão de artigos, construção de pôsteres e participação em seminários e congressos, com isso, o resultado dessa inteiração é a edição e publicação de artigos e livros como desafios a serem superados. E por haver tantos por menores, é que a *Coleção do Fazer Educativo* surgiu inicialmente da idealização dos professores organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Me. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização educativa na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos a realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os

organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa estar amparado por bases teóricas sólidas. Os títulos, além de revisão da história educacional brasileira contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais em vista de sua transformação.

As coletâneas que compõem esta etapa da *Coleção do Fazer Educativo* foram estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas com trabalhos provenientes de várias universidades, são textos os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes, fazeres e experiências. Por ordem numérica em primeira instância temos as seguintes coletâneas: 01 – *O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos*; 02 – *Formação docente e os desafios na modernidade*; 03 – *Educação à distância: novas tecnologias no sistema de ensino brasileiro*; 04 – *História da Educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no Século XXI*; 05 – *Ensino e Aprendizagem: desenvolvimento intelectual e as relações afetivas em sala de aula*; 06 – *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*; 07 – *Educação ambiental e cidadania: um processo diário e contínuo*; 08 – *Educação Infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças*; 09 – *Ética e Currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo*; 10 – *Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições*. São condutas curriculares que por suas posturas se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados. Da educação de crianças a educação com adultos, às pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer

das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e o fazer de ambientes saudáveis.

O Fazer Educativo, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem às vezes sem o apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresçam e dê os frutos de prosperidade.

Organizadores

Sumário

Apresentação	17
---------------------------	-----------

Parte I

Multiculturalismo e arte musical

Capítulo 01	31
--------------------------	-----------

Multiculturalismo: um desafio para o educador

Emanoele da Silva Batista; Estanislau Ferreira Bié

Capítulo 02	45
--------------------------	-----------

Multiculturalismo: a diferença cultural na escola

Lucilene dos Santos Lima Alves

Capítulo 03	63
--------------------------	-----------

Multiculturalismo e educação: possibilidades e avanços na prática pedagógica

Antonia Jucineide Gomes de Araújo

Capítulo 4.....	73
------------------------	-----------

Ao som da música e ao ritmo da dança a inclusão acontece

Elayne de Sousa Lima; Valdenia Nunes de Sousa; Delma Barros Sena

Capítulo 05.....	85
-------------------------	-----------

Música: instrumento de aprendizagem e socialização

Maria Sanders Martins Souza; Estanislau Ferreira Bié; José Cildo Martins

Capítulo 06	99
--------------------------	-----------

Projeto “Músicas com Viver”, teoria vygotskyana e a prática musical: trabalho de intervenção psicopedagógica com crianças pequenas

José Cildo Martins; Estanislau Ferreira Bié; Maria Sanders Martins Souza

Capítulo 07	117
O uso da música como ferramenta didática do ensino da língua espanhola no ensino médio	
Aderlania Henrique de Oliveira	

Parte II

Literatura, alfabetização, letramento e escrita

Capítulo 08	131
Breve análise da vida de Clarice Lispector e reflexões da: a hora da estrela	
Luiza Maria Aragão Pontes; Antônio Gilvan Freitas Pedrosa	
Capítulo 09	143
A literatura brasileira: o Nordeste e sua expressão literária contada aqui	
Francisca Batista de Brito; Maria Vanderleia Caminha de Oliveira	
Capítulo 10	159
Leitura e literatura como atividade de formação social	
Aldemiza Correia da Silva	
Capítulo 11	171
Concepções de leitura e o ensino da língua materna	
Antonia Jucineide Gomes de Araújo; Fernando Fernandes	
Capítulo 12	187
A importância das estratégias de leitura para a formação leitora	
Francisco Soares da Silva	
Capítulo 13	197
Compreendendo a leitura e a escrita	
Alessa Samara Gonçalves Aquino; Gresciliane de Araújo Soares	
Capítulo 14	207
A variação linguística na aquisição da leitura	
Maria Edileuda de Aguiar	
Capítulo 15	219
A busca pela a construção da identidade no letramento da criança	
Lorena Souza Arruda Granja; Maria do Socorro Sousa; Estanislau Ferreira Bié	

Capítulo 16	229
A construção da alfabetização e do letramento a partir da história da educação infantil e do ensino fundamental	
Lorena Souza Arruda Granja; Lireida Maria Albuquerque Bezerra	
Capítulo 17	239
Dificuldades de leitura e escrita e a intervenção psicopedagógica	
Phaloma Maria dos Santos; Luzia Maria dos Santos	
Capítulo 18	251
O lúdico e o processo de letramento das crianças	
Lorena Souza Arruda Granja; Maria do Socorro Sousa; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 19	261
O lúdico na educação infantil: importância e concepções sobre a infância	
Francimária Sousa Santos Silvana; Edjonas Silvana Lopes	
Capítulo 20	279
Jornal escola: uma porta para o mundo da leitura	
Érika Patrícia de Almeida Freitas	
Capítulo 21	291
Era uma vez... O uso da literatura na formação leitora da criança	
Arusha Kelly Carvalho de Oliveira	
Capítulo 22	303
Uso do cordel em sala de aula	
Arusha Kelly Carvalho de Oliveira	

Apresentação

O livro, *Fazer das Multiplicidades Culturais: Educação Musical, Literaturas, Alfabetização, Letramento e Escrita nos espaços educativos*, agrega os resultados e encaminhamentos de pesquisas de autores contemporâneos do nordeste brasileiro, em sua maioria educadores atuantes nos diversos espaços educativos que em conjunto, apresentam através de textos e contextos possibilidades de como se debruçar sobre a multiplicidade de saberes que a educação oferece, desde a formação de professores e educadores sociais à construção de uma sociedade letrada e produtora de possibilidades de intervenções nas diversas culturas.

Apresentar, falar, discutir e compreender o multiculturalismo na aproximação com as ações pedagógicas e educação de forma geral faz parte de um constante ensinar e aprender no cotidiano sociocultural e político-social em que o conhecimento do diferente e das diferenças deva possibilitar diálogos sobre as possíveis problemáticas em torno de questões que para a sociedade brasileira são caras, como os preconceitos e racismo, por serem gerados principalmente, pela deficiência histórico-crítica sobre o pluralismo na constituição populacional brasileira e pela deficiência sobre a história e vida dos atores sociais com seus saberes e suas pertencas étnicas, culturais e de gênero. A obra se constitui de interesses em formas textuais sobre esses saberes e essas diferenças que no contexto escolar devem ser ensinados e aprendidos com o objetivo de desmitificar histórias seculares que de geração em geração erroneamente são repassadas.

Construída há várias mãos, dividimos em dois momentos esta obra para que se possa facilitar a compreensão das propostas sobre multiculturalismos e seus laços com a educação em quaisquer dos contextos em que seja ofertada. A parte inicial deste livro é composta

por oito textos científicos que tratam de temas sobre: multiculturalismo, arte musical e literatura que se correlacionam, tendo a comunidade escolar, o fazer dos professores, os desafios que permeiam o cotidiano das escolas, dos gestores e discentes como foco. No capítulo um, sob o título: ***Multiculturalismo: um desafio para o educador***, à pesquisadora Emanoele da Silva Batista e o pesquisador Estanislau Ferreira Bié, trazem uma discussão acerca do multiculturalismo e suas implicações no cenário educacional e tem a intenção de refletir sobre a problemática da diversidade cultural nas escolas, as consequências e os desafios que se colocam aos professores, e quais as estratégias que estes podem ou estão a utilizar em relação às suas práticas educativas, para facilitar uma maior integração de alunos de diversas origens culturais nos estabelecimentos de ensino. O capítulo dois - ***Multiculturalismo: a diferença cultural na escola*** é um trabalho de autoria da pesquisadora Lucilene dos Santos Lima Alves, que apresenta uma produção de cunho bibliográfica na qual utilizou da metodologia de pesquisa qualitativa no intuito de dar aos/as leitores/as, informações sobre os malefícios que causa uma educação escolar descontextualizada em que as diferenças sociais e culturais adentram o ambiente educativo como problemas e, portanto, aponta a autora caminhos a serem trilhados pelos/as educadores, afim de tornar conhecida as realidades plurais, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso, bens, serviços e reconhecimento político-cultural.

O capítulo três, com o título ***Multiculturalismo e educação: possibilidades e avanços na prática pedagógica***, a autora, Antonia Jucineide Gomes de Araújo, deseja dar uma abordagem qualitativa a pesquisa bibliográfica apresentando as diversas faces em que o multiculturalismo é definido, posto que, entrelaçado à cultura e a educação sofre influências variadas de teorias e práticas que ora avançam, ora retroagem em busca de respostas aos meios desafiadores dos modelos educativos. Traçando um recorte sobre as

incidências dos processos avaliativos, a professora-autora aponta alguns caminhos sobre os implicativos multiculturais intrínsecos às personalidades e individualidades do sujeito em formação, no caso mais específico, estudantes, em meio às instruções de ensino e aprendizagem.

De autoria das docentes, Elayne de Sousa Lima, Valdenia Nunes de Sousa e Delma Barros Sena, o capítulo quatro, apresenta o texto intitulado, ***Ao som da música e ao ritmo da dança a inclusão acontece***. Dentre as práticas multiculturais, a utilização da música e da dança como operacionalidade que possa despertar a cognição, a atenção, a inteiração e as respostas de crianças portadoras de tipos específicos de deficiência é metodologia que provoca mudanças na participação psicossocial. O presente estudo, que se caracteriza metodologicamente como bibliográfico, exploratório e descritivo, investigou a inclusão de seis crianças com síndrome de Down, buscando descrever o perfil psicomotor dessas crianças, em detrimento da inclusão, todos/as são alunos/as da rede pública de ensino. A relevância deste estudo está situada na necessidade de os profissionais de Educação Física, tomando conhecimento dos benefícios que a dança oferece às crianças, se interessem pela área, pois é uma arte transformadora em aspectos globais.

A Educação Musical trata de proposições de inserção de estudantes da Educação Básica na introdução dos estudos instrumentais e de canto. A música, assim como as brincadeiras, desperta encantamentos que despertam sonhos que se transformam em novas realidades. Nessa expectativa, é que o capítulo cinco desta produção com o título - ***Música: instrumento de aprendizagem e socialização*** é uma produção de pesquisa dos/as seguintes educadores/as: Maria Sanders Martins Souza, Estanislau Ferreira Bie e José Cildo Martins, que avaliam a importância da música coral e instrumental no desenvolvimento e autoestima das crianças. No sentido de alcançar os objetivos, construíram catálogos dos resultados de apresentações artísticas de instrumentos musicais e

canto coral desenvolvidas no Programa Mais Educação. As atividades oportunizaram o desenvolvimento da autoestima, estimulando as capacidades de auto realização em forma de relacionamentos de sócio responsabilidade, no respeito por todos e cada um. Cada criança aprendeu a importância da música e do canto, e como canto e música geram vidas e liberdades. A educação musical, através da vivencia da linguagem da música, se faz importante método dentre os meios de representação do saber construídos pela interação intelectual e afetiva da criança e sua relação com o meio onde vive.

No capítulo seis, através do ***Projeto músicas com viver: teoria vygotskyana e a prática musical trabalho de intervenção psicopedagógica com crianças pequenas***, elaborado pelos professores/a José Cildo Martins, Estanislau Ferreira Bie e Maria Sanders Martins Souza, em que utilizaram pressupostos da Pedagogia de Vygotski inter-relacionada a atividades musicais, com o objetivo de compreender a participação conjunta pautando a descoberta das identidades, identificações pessoais, afetivas e interiores das emoções. Para aplicação deste projeto, observou-se a necessidade de solicitar acompanhamento psicopedagógico, tanto a cada criança em sua dimensão peculiar quanto ao grupo nas interlocuções que necessitavam. Possibilidades foram surgindo como a intervenção pedagógica e psíquica emocional realizada com os/as pequeninos/as estudantes, tarefa realizada pelo professor pesquisador e profissional em musicalidade. Dos resultados esperados, dos significados e significantes das relações pessoais propiciadas pelo aprendizado da linguagem musical se gerou a leitura dos universos pessoais e sociais, com isto, o sentir-se bem, sentir-se respeitado, sentir-se amado e protegido, foram às experiências que vivenciaram na esperança de tornar esta pesquisa exemplo de trabalho em educação, fonte empírica e teórica.

O aprendizado de uma linguagem diferenciada da língua materna no Brasil é obrigatoriedade legal que deve constar na Base Nacional Curricular Comum-BNCC, a partir do sexto ano do Ensino

Fundamental até o Ensino Médio. As opções são pela língua inglesa e espanhola. A professora Aderlania Henrique de Oliveira, no capítulo sete, com o título, ***O uso da música como ferramenta didática do ensino da língua espanhola no ensino médio***, apresenta uma pesquisa que parte do reflexionar sobre a importância da utilização da música como técnica para instrumentalizar o contexto de sala de aula na interlocução das classes de espanhol com alunos de Ensino Médio. Instigar sobre os valores e importâncias de se musicalizar as aulas de espanhol para saber se ocorre aprendizado mais eficaz é um dos objetivos deste trabalho.

Na segunda parte desta coletânea sob o título: ***Literatura, alfabetização, letramento e escrita***, inicia-se com o capítulo oito que trata de uma, ***Breve análise da vida de Clarice Lispector e reflexões de A hora da estrela***, essa produção se debruça sobre a vida e obra da literata Clarice Lispector, nos períodos entre a construção e reconstrução da sociedade brasileira na década de 1970. A Hora da Estrela, escrito em 1977, primeira edição que inspirou o filme com o mesmo título em 1985, é uma obra que representa em parte a saga de imigrantes nordestinos na Cidade do Rio de Janeiro. A autora do capítulo, Luiza Maria Aragão Pontes e o autor Antônio Gilvan Freitas Pedrosa, dizem que Clarice Lispector dá vida à personagem Macabéia e ao namorado Olímpico que tenta desconstruir a identidade interiorana da moça ao tentar internalizar na personagem a vida da cidade grande em desenvolvimento.

A partir de pesquisa bibliográfica e com críticas a não utilização da literatura nordestina em sala de aula é que as professoras pesquisadoras, Francisca Batista de Brito e Maria Vanderleia Caminha de Oliveira, explicitam os conceitos de regionalidade e regionalismo na literatura brasileira. As escolas-foco sugeridas para a pesquisa são escolas públicas. O desconhecimento da literatura nordestina produzem preconceitos e desvalorização das riquezas literárias que apresentam realidades peculiares de personagens e povos diversificados. O capítulo nove trás em si a

temática - ***A literatura brasileira: o Nordeste e sua expressão literária contada aqui.*** As sagas, são literaturas que juntamente com os cordéis, discorrem as conjunturas sociais, políticas, religiosas e culturais das zonas urbanas e rurais do Nordeste. A pesquisa buscou consolidar a realidade identitária do Brasil ao consumir leitura das produções de autores locais, deixando um pouco de lado a literatura europeia. A literatura regional nordestina é rica em toda a sua diversidade e versa sobre os povos, suas culturas, linguagens e modos de vida.

O ato de ler se torna o ato de formar e informar quando a leitura é prazerosa e não uma imposição ou obrigatoriedade. Esta é a proposta advinda do capítulo dez desta produção: ***Leitura e literatura como atividade de formação social.*** A pesquisadora tem em mente despertar a ação docente para o prazer do discente ao encontrar-se com a literatura à sua frente. A preparação do ambiente, a preparação da aula, a escolha dos livros e do método, segundo Aldemiza Correia da Silva, são sugestões que podem desobrigar o/a estudante de ter que ler e interpretar porque está no currículo, está na proposta da aula e não porque ler seja um despertar para outros horizontes ou mesmo para a tomada de consciência sobre as realidades em que os sujeitos estão inseridos. A leitura como ato social, como lazer, poderia ser uma ferramenta de superação social? A leitura poderia auxiliar na formação das individualidades, das subjetividades e alavancar as consciências para a liberdade de expressão? São questionamentos como estes que instigaram a produção deste capítulo que objetiva auxiliar a didática com orientações para a leitura e literaturas.

A língua e linguagem, a fala, a interpretação e escrita da língua portuguesa são aportes diretamente ligados ao ensino e aprendizagem. O fazer fazendo da educação propiciando, o saber português para quê? Antônia Jucineide Gomes de Araújo e Fernando Fernandes, no capítulo onze: ***Concepções de leitura e o ensino da língua materna,*** pesquisa que ora apresentamos, tratam de preocupações que circundam as mentes de vários educadores. Nesse

sentindo, ler é interpretar códigos, símbolos e relacioná-los com a fala, com a linguagem. O ensino e aprendizagem gramatical requerem boa formação docente e métodos que facilitem a internalização dos conceitos e utilização das regras para ler e escrever em língua portuguesa.

Considerando a educação escolar como uma das formas colaborativas de formação do sujeito integral, é com estudantes do ensino fundamental inseridos nas realidades sociais do em torno das escolas públicas com o ensino da leitura, é que o capítulo doze desta coletânea tem por objetivo inferir sobre a formação de leitores. Francisco Soares da Silva, autor do capítulo doze relata - ***A importância das estratégias de leitura para a formação leitora***, a partir de pesquisa participante, como, observador da didática aplicada na tessitura do cotidiano escolar, em sala de aula, sobre os contextos de leitura, aquisição de conhecimentos e promoção para o ano seguinte, percebeu que nas aulas de língua portuguesa, não houve a utilização de textos de apoio, não houve inovação metodológica que despertasse a vontade do educando em debruçar-se sobre a aprendizagem gramatical e textual. Mediante estas observações, apresenta sugestões de diversificação de gêneros textuais, a utilização de materiais de apoio como revistas, jogos, formação de grupos para produção crítica e mais a necessidade da leitura dos contextos sociais para que o/a estudante encontre o seu lugar universal.

Aprender a ler e escrever à luz da psicopedagogia como ciência da área da educação e clínica, a partir da psicologia que tem por missão compreender as facetas que dificultam o aprendizado da leitura e da escrita com crianças de educação infantil, considerando, a faixa de zero a seis anos. Com este enunciado as pesquisadoras Alessa Samara Gonçalves Aquino e Gresciliane de Araújo Soares, no capítulo treze, ***Compreendendo a leitura e a escrita***, tendo por referencial teórico cientistas pesquisadores e professores que dinamizaram a evolução da aprendizagem em crianças, realizaram uma retrospectiva revisitando textos e contextos para saber como as

crianças aprendem no sentido cognitivo e sentido biológico. O despertar das curiosidades, da compreensão de si como pessoa que aprende, até a aquisição técnica, internalizando os processos de leitura e escrita, passo a passo, na idade em que por direito e por legalidade a criança deva estar lendo e escrevendo. Contudo, em não acontecendo o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança leitora e produtora de escrita, na idade esperada, a intervenção psicopedagógica se faz necessária, pois através de investigação das realidades da criança no sentido pessoal emocional, psíquico, social e familiar, se tente encontrar respostas sobre em qual ou quais destes parâmetros a inteligência infantil poderá ser aguçada, para que se possa auxiliá-la cognitivamente até que ocorra o aprendizado. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativa de relevância a qual se torna fonte auxiliar para novas produções.

A professora Maria Edileuda de Aguiar para o capítulo quatorze com o título, ***A variação linguística na aquisição da leitura*** realizou este trabalho tendo por base a pesquisa qualitativa e analítica das variáveis que a língua portuguesa no Brasil sofreu e que vem sendo modificada ao longo da história. Os contextos históricos linguísticos por suas complexidades atingem os processos interpretativos dos estudantes de Ensino Médio no interior do Ceará, no campo de investigação escolhido, a Cidade de Quixadá. As obras clássicas foram às produções as quais pela própria linguagem são as que mais apresentam dificuldades. Nesse sentido, as transformações didáticas deverão vir dos educadores criando, estimulando, apresentando métodos que facilitem o aprendizado até que se perceba se há modificações, transmutações nos/as estudantes na compreensão do que sejam as variantes linguísticas e suas diversidades regionais, estaduais, locais de forma que possam identificar que falar e escrever são ações que requerem da linguagem diferenciações.

A identidade da criança vai se desenvolvendo a partir das primeiras descobertas quando, os/as pequenos vão se sentindo independentes de suas mães. Crianças pequenas, já são capazes de

se reconhecerem em imagens, de perceberem onde e com quem estão. Demonstram suas dificuldades e habilidades para algumas atividades de acordo com seu tempo cognitivo, físico, social, cultural e claro de estímulo. A estimulação é matéria das mais importantes para o desenvolvimento infantil. O capítulo quinze do livro, sob o título, ***A busca pela a construção da identidade no letramento da criança*** remete-nos a pesquisa dos/as professores/a Lorena Souza Arruda Granja, Maria do Socorro Sousa e Estanislau Ferreira Bié, que tem por objetivo chamar a atenção da família e dos/as educadores sobre a responsabilidade com a construção da identidade da criança. É dever da família em primeira instância educar a criança para ser independente, respeitosa, cativante, amorosa e que saiba reconhecer que estar em sociedade é diferente de estar em família, que em sociedade os valores expostos anteriormente são necessários, mais, também, em sociedade há perigos que precisam ser prevenidos. O papel social da escola é ensinar outros saberes que serão apoiados pela família: Ler, Escrever, e interpretar o mundo, e como estas propostas influenciam a construção, a afirmação ou desconstrução de identidades. O domínio da leitura para a criança é o início do despertar para o mundo dos sonhos e das esferas reais.

A história da educação regular no Brasil teve início com a proposta da Congregação Religiosa de Santo Inácio de Loyola, religiosos e padres Jesuítas. A proposta de catequização inicial os levou ao processo de ensinar leitura e escrita aos nativos para que houvesse conversão à religião do colonizador. Por outro lado, os Jesuítas aprenderam com os nativos indígenas o idioma natural de sua cultura, o tupi. Isso facilitou a evangelização. A leitura e a escrita fazem parte de toda uma gama histórica, pois os símbolos de comunicação sempre existiram e foram sendo transformados à medida que as culturas orais das transmissões dos saberes vão sendo substituídas pela escrita nos diversos tipos de materiais. A formação de alfabetizadores é antecedente a formação de leitores, portanto, a responsabilidade de preparação destes/as profissionais

é de cunho público no sentido de que quanto melhor preparado o/a facilitador/a mais intensificados devem ser os métodos que embasarão os processos iniciais de letramento e escrita. São essas as perspectivas que as pesquisadoras Lorena Souza Arruda Granja e Lireida Maria Albuquerque Bezerra, apresentam no capítulo dezesseis, desta obra, com o tema, ***A construção da alfabetização e do letramento a partir da história da educação infantil e do ensino fundamental***. Além, de Fernando Azevedo apresentando teoricamente, *A Cultura Brasileira*, outros autores, também, deram base à elaboração deste capítulo, que é um convite à revisitação histórica da educação.

O capítulo dezessete com o texto de autoria das pesquisadoras, Phaloma Maria dos Santos e Luzia Maria dos Santos, apresenta o título, ***Dificuldades de leitura e escrita e a intervenção psicopedagógica***. Trata-se de um convite aos/as leitoras para a revisão de conceitos, de estudos, de aprendizados e práticas no trabalho com a alfabetização e letramento. O levantamento realizado para a pesquisa detectou que são inúmeras as crianças que na idade de alfabetização e depois deste tempo não aprenderam a ler e escrever. Chama-se para a ação intervencionista do/a profissional psicopedagogo/a, que na maioria das instituições de educação infantil e de adolescentes, são pedagogos especialistas na área da psicologia ligada ao aprendizado escolar e seus objetivos. Com um coeficiente alargado em número de crianças não alfabetizadas há que se detectar as causas, seja, psicológica, emocional, biológica, familiar, político-social. O título e o texto na íntegra demonstram aos/as psicopedagogos/as a necessidade da percepção integral da criança e não apenas alguns aspectos. Sugere-se uma Educação Integral, diferente de educação em tempo integral e para que isso ocorra, haja vista, segundo as autoras devem ser realizadas reformas nos sistemas de ensino.

No capítulo dezoito intitulado, ***O lúdico e o processo de letramento das crianças***, de autoria do/as pesquisador/as Lorena Souza Arruda Granja, Maria do Socorro Sousa e Estanislau Ferreira

Bié, é um estudo que propõem a utilização de brinquedos e brincadeiras, como meio, como ferramentas de auxílio as metodologias a serem aplicadas na construção de crianças leitoras. Ler e brincar são faces da mesma intervenção, pois à medida que as crianças com os/as alfabetizadores desenvolvem brincadeiras aprendem a fazer fazendo. Da oralidade, a leitura paginada e desta a escrita. Ensinar brincando e aprender brincando é o objetivo central desta proposta que acredita alçar o sucesso no ensino e aprendizagem com sujeitos a serem alfabetizados.

A história da infância percorre séculos tendo modificações nos conceitos e teorias a respeito do infantil e do desenvolvimento das crianças. Por esses caminhos foram sendo traçadas metodologias que pudessem facilitar a aprendizagem das crianças nas várias dinâmicas da vida. Contudo, a educação escolar se dedica a ensinar a decodificar as formas de comunicação, alfabetização e escrita responsabilizando essa dada aos/as professores/as. Estes profissionais são segundo, as diretrizes para o ensino e aprendizagem de crianças, quem devem estar aptos para desenvolver, a partir das teorias aprendidas em sua formação, a alfabetização, e neste fazer são construtores de personalidades. A transmissão da cultura educativa é papel da escola, que deve estar preparada em todos os setores, para que os/as educadores façam o trabalho de ensinar a ler, ensinar a escrever- desenvolvendo competências nas crianças. O capítulo dezenove, aqui apresentado com o título, ***O lúdico na educação infantil: importância e concepções sobre a infância*** de autoria da professora Francimária Sousa Santos Silvana e do professor Edjonas Silvana Lopes, sugere aos/as professores/as alfabetizadores/as, que se utilizem do brincar para aprender. A ludicidade, ato de fazer acontecer o desenvolvimento infantil, através da utilização de diversos tipos de brinquedos e brincadeiras com uma infinidade de técnicas que podem estar ao dispor dos/as educadoras que no ensino e aprendizagem são os mestres, àqueles/as que levam pelas mãos as infâncias a serem transformadas pela decodificação do alfabeto.

O Jornal na Escola faz parte das sugestões de metodologias de utilização das mídias para facilitar o ensino e aprendizagem diversificando as práticas de leitura. É esta a proposta do objetivo geral dado pela professora Érika Patrícia de Almeida Freitas ao produzir o capítulo vinte deste livro, cujo título, ***Jornal Escolar: uma porta para o mundo da leitura*** nos remete as dinâmicas de produção e construção de leitores, a partir da experiência em escola pública de um dos municípios da Região Metropolitana da Cidade de Fortaleza-Ceará, o texto apresenta a história da implementação do Jornal Escolar e como o contexto escolar foi se modificando porque se estava aprendendo mais conteúdo, mais amizades, mais solidariedades, mais edu-comunicação, mais amor pela leitura. Esses são exemplos de valores que o dinamismo da comunicação midiática, através da oralidade e da comunicação escrita pode construir no ambiente escolar.

O capítulo vinte e um deste livro, cujo título, ***Era uma vez... O uso da literatura na formação leitora da criança*** produzido pela professora Arusha Kelly Carvalho de Oliveira aborda as novas correntes que levaram a uma mudança dramática do ensino da leitura de um ensino, baseado principalmente em um manual, para um ensino mais direcionado à literatura. O artigo avalia evidências, relacionadas ao uso de atividades, baseadas em facilitar o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e apoiar seu desenvolvimento social.

O capítulo vinte e dois, intitulado, ***Uso do cordel em sala de aula*** da professora Arusha Kelly Carvalho de Oliveira apresenta o cordel como veículo de expressão da identidade nordestina e como objeto científico nas instituições de Ensino Superior no Brasil. O texto tem como escopo central a discussão em torno desse tipo de poesia popular, de modo a incentivar a leitura e, principalmente, o estudo do cordel.

Boa leitura.

Os organizadores

Parte I

Multiculturalismo e arte musical

Capítulo 01

Multiculturalismo: um desafio para o educador

Emanoele da Silva Batista¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

Durante muito tempo acreditava-se que o Brasil, conhecido pela sua diversidade étnica e cultural, era um país de igualdade, onde brancos e negros conviviam harmoniosamente sem preconceito ou discriminação. Acreditava-se que a democracia racial era a base das relações no contexto social brasileiro, com igualdade de oportunidade para brancos, pretos e mestiços.

Apoiado pelo argumento de que a ascensão social se dava por critérios de classes e não por discriminação racial, “de cor”, e que não havia violência entre brancos e negros. No entanto, no decorrer da história fica claro que a desigualdade, o preconceito, a

¹ Graduada em História Geral - FAFOPA; Pós-Graduada em História - UPE; Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

discriminação e a exclusão social permeiam ainda hoje nossa sociedade.

A complexidade da problemática das relações entre escola e cultura(s) e as diferentes formas dos professores/as situarem-se em relação a ela têm mobilizado o nosso interesse durante os últimos anos, no sentido de orientar nosso olhar, nossa reflexão e pesquisa para as formas concretas através das quais os professores/as tentam trabalhar esta relação no cotidiano escolar.

A partir daí temos o germe de uma nova estruturação tanto da instituição escolar em si, que se vê convidada a repensar suas práticas pedagógicas, seu currículo, a relação docente discente e a própria formação docente. Sem a pretensão de esgotar os desafios e as possibilidades da temática em pauta, a estruturação desse texto foi desenvolvida de modo a discutir, inicialmente a relação entre globalização e multiculturalidade.

A pesquisa bibliográfica consistirá no estudo das teorias de: Cardoso (1996), Franco (2006), Lima (2000), Mattar (2001) McLaren (1997), Moreira (2001), Nóvoa (1992), Peres (2000), Valente (2002), dentre outros, permitindo um conhecimento teórico mais alargado sobre o tema que servirá de apoio para a fundamentação de ideias que envolvam a diversidade multicultural na escola.

Multiculturalismo e ação docente na escola

Os (as) educadores (as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as (os) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diversos do que em qualquer outra época da escola (GIROUX, apud CANDAU, 2002). Na

visão de Giroux se confirma e nos dá o tom da discussão. Vivemos numa sociedade caracterizada pelas infinitas trocas instantâneas, onde o local e o global se misturam trazendo o distante para perto e, ao mesmo tempo, nos levando para o distante.

A favor, ou contra a economia, a política, a antropologia, a sociologia e a educação são algumas das áreas de conhecimento que abordam esta temática. Alguns teóricos são pessimistas quanto a esse momento histórico de grandes mudanças na ordem política, social e econômica. É claro que não podemos desconsiderar essa visão macroestrutural da sociedade, pois acelerações rápidas geram insegurança e medo. Esta realidade provoca nas mais diversas pessoas e nos mais diferentes grupos, sentimentos, sensações e desejos contraditórios, ao mesmo tempo de insegurança e medo, potenciadores de apatia e conformismo, como também de novidade e de esperança.

A sociedade moderna, tipicamente industrial, conforme nos informa Siqueira e Pereira (2002), sofreu uma transformação radical, sendo caracterizada hoje como uma sociedade globalizada, impulsionada pela explosão das informações e intensificação das comunicações em nível mundial. Este cenário já não pode ser ignorado pela educação, pois o impacto desses processos no cotidiano escolar é cada vez maior. A problemática atual das escolas, principalmente nas grandes cidades, local onde se multiplicam tensões e conflitos já não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna da “cultura escolar”, necessita ser repensada para incorporar na sua própria concepção estas realidades sociais e culturais.

Segundo Assis (2003) o multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural eliminando preconceitos e estereótipos construídos historicamente, buscando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças. Portanto, é preciso pensar nas diferenças dentro de suas “diferenças” e o multiculturalismo abre espaço para refletir a complexidade e as divergências classificatórias da atualidade.

Ancorada na abordagem crítica, o multiculturalismo favorecerá um repensar da prática pedagógica para romper com os mecanismos sutis de ordem real e imaginário, propiciando a práxis reflexiva e interventiva.

Vivenciar esta diferença faz parte do nosso contexto, e é através da diversidade que se constrói as identidades. Assim, a questão da diversidade vem suscitando intenso debate no contexto político, social e acadêmico, objetivando uma práxis pedagógica de valorização a pluralidade cultural.

Diante disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), traz como um dos temas Transversais a Pluralidade Cultural, pois acredita que é a valorização do ser integral com suas raízes culturais que possibilitará uma educação baseada na justiça e igualdade.

[...] respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas sim respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (PCNs, 2001, p. 20).

É na escola que a criança convive com um número maior de diversidade, podendo assim, compreender e aprender com as diferenças, porém é também na escola que ela muitas vezes aprende a discriminar e disseminar o preconceito.

Por aqui, já se subentende que não está totalmente esgotada a ideia das visões etnocêntricas da cultura e ainda existem entre nós rupturas, sendo o multiculturalismo ainda visto, por alguns, como um risco para a identidade nacional.

Peres (2000, p. 28) adverte que:

Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação antirracista.... Porém, o nosso dia a dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade.

Mas isto acaba por ser algo ambíguo, pois se o mundo está cheio de confrontos entre pessoas, grupos e nações que pensam, sentem e atuam de maneira diferente, ao mesmo tempo, essas pessoas, grupos e nações terão de entender que cada vez mais são confrontados com problemas idênticos, cuja solução, exige uma cooperação entre todos, tais como, os problemas de ordem ecológica, econômica, meteorológica, entre outros, que não terminam nas fronteiras nacionais.

Também Silva (2007, p. 85) considera que:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Para Moreira (2002) se houver a intenção de promover nas escolas hábitos de investigação e de análise sistemática da própria prática pedagógica em termos de reflexão, se ensinar, comportar uma pluralidade de métodos particulares, definidos em íntima relação com os fins educativos ou com a própria natureza dos objetos disciplinares, então, estar-se-á também a apelar às aprendizagens em contexto multicultural.

Decerto, será um marco importante, pois, tudo isto, deriva de uma epistemologia construtiva, podendo-se considerar este o verdadeiro ato de aprender, não seguindo estereótipos ou modelos a imitar, conforme refere Moreira (2002, p. 106):

Com o avanço das pesquisas e da experiência, os professores disporão de instrumentos que lhes permitem delimitar melhor a natureza dos obstáculos à aprendizagem encontrada em cada aluno e, portanto, saber se requerem uma intervenção urgente, ou um desvio, ou um tempo de latência, por exemplo, dando à criança tempo para crescer, amadurecer, superar as crises familiares ou problemas de individualidade. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para mútuo engajamento das experiências de multiplicidade de vozes, por um único discurso dominante. Mas professores e alunos precisam encontrar maneiras de que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação.

Para este autor, o questionarmos e o confrontarmos com realidades sempre diferentes que mudam e propõem novas questões são, por vezes, muito mais importantes para uma aprendizagem, do que o que se lê só nos manuais/livros.

Sousa (2001, p. 24) reconhece que o conflito não pode ser considerado um elemento pernicioso, mas antes como “um elemento natural nas relações interpessoais e, por isso, deverá ser integrado como um dispositivo propiciador de compreensão da diversidade, que permita descobrir no outro, ao mesmo tempo, a alteridade e a semelhança.”

Freire (1987, p. 61) afirma que:

(...) os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em seres para outro. A sua solução, pois, não está em integrar-se, em incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se seres para si.

Para este último autor a diferença é, por vezes, geradora de conflitos. Tem-se muitas vezes a tendência a rejeitar e não gostar daquilo que é diferente, daquilo que consideramos esquisito, que não compreendemos. Porém, a diferença deve tornar-se um desafio, o desafio de acolher e respeitar a diferença.

Perceber que não há culturas melhores que outras, mas que há apenas culturas diferentes. Mas há diferenças de gostos, culturas, modos de falar e entender que continuam a marcar a diferença no mundo, gerando dúvidas e ao mesmo tempo rejeições. *“As atitudes e comportamentos dos professores são fruto, para além do peso da disciplina e saberes escolares adquiridos, duma cultura interiorizada que torna cada um portador de concepções diferentes dos outros”*. (VIEIRA, 1995, p.130)

Moreira (2001, p. 49) sugere no nosso papel de professores, três aspetos importantes a desenvolver na prática pedagógica, perante a diversidade cultural:

1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; 2º - que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; 3º - que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspetos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação.

Para além destes aspetos a desenvolver nas práticas pedagógicas de que Moreira é apologista, também o professor no seu papel, não se deve limitar apenas a expor as suas ideias e conhecimentos, mas sim, ser um mediador no processo ensino/aprendizagem.

Para Salomão (2007, p. 39), sendo a escola, por excelência, um local de sociabilização, o professor deve ir assumindo

gradualmente o papel de mediador, dando aos alunos a oportunidade de constituírem as suas aprendizagens:

(...) papel do mediador como fomentador de uma formação reflexiva, sugerindo que ele não fosse diretivo, mas que buscasse criar uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes e utilizando-se de estratégias que envolvessem o oferecimento de alternativas, colaboração e provimento de teoria de acordo com as necessidades.

Mas para isso, é essencial segundo Cardoso (1996, p. 72) “a *convicção dos professores de que é necessário mudar as suas práticas em sentidos multiculturais e de que dispõem de condições e disponibilidade para promoverem mudanças*”. Deve haver sempre uma intenção pedagógica onde as aprendizagens sejam significativas e motivantes, que deem sentido à vida de todos, o que irá criar nos alunos certa tranquilidade.

Fala-se hoje, também com alguma insistência, no papel de professor pesquisador, no entender de Freire (2000, p. 33):

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador.

O professor deverá ter ainda um papel “multiculturalista”, ou seja, deverá ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos. Precisa trazer para a sala de aula, a preocupação com as diferenças culturais, sensibilizar-se para problemas de deficiência física ou diferença étnica, social, religiosa e etc. Deverá esforçar-se por criar um ambiente participativo e interativo entre a escola, a família e a comunidade, desenvolver projetos que contenha o envolvimento dos alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes. Também Miranda (2001, p. 42) tem uma visão semelhante, sobre como deve ser o papel do

professor interessado em responder à diversidade cultural que a sociedade dos nossos tempos lhe impõe:

Necessita, antes de mais, de ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teoria.

Segundo o mesmo autor, o professor por vezes terá de modificar o próprio comportamento, no desempenho terá de ir analisando a situação da turma e sua postura para traçar corretamente objetivos, para planificar, ajustar estratégias e avaliar coerentemente. Deverá utilizar os instrumentos mais adequados à avaliação e em cooperação com os alunos, deverá desenvolver hábitos de autor regulação e hetero-regulação das aprendizagens.

Nesta prática pedagógica, deverá ainda o/a professor/a apresentar tarefas de modo relevante, promovendo a autonomia e independência dos/as alunos/as fomentando a aquisição de métodos de estudo, hábitos de pesquisa e organização da informação com recurso a diferentes instrumentos, instigando na criança o sentimento de competência importante para a autoestima, encorajando-a e valorizando-a sempre em seu trabalho, desenvolvendo e fortalecendo, assim, a sua motivação.

Segundo Tiba (2001). *“Quem ensina pode dar muito amor, carinho e respeito, ensinar a tolerância, solidariedade, cidadania e exigir reciprocidade... Pois é de tudo isso que se compõe a autoestima. É sobre a autoestima que repousa a alma e é nesta paz que reside a “felicidade”*. Ainda para Tiba (2001), este deverá ser o verdadeiro papel de um professor que não se deve restringir a expor as suas ideias e conhecimentos, deve, antes, ser aquele que ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber, guiando-os mas

nunca os modelando. Porque não basta transmitir informações ou conceitos, mas sim, apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre as soluções e outras interrogações. Um professor poderá saber explicar e expor muito bem a matéria escolar, mas poderá não ser um bom mediador se não conseguir fazer com que os alunos diferenciem determinados conceitos, se não conseguir contribuir para a estruturação do pensamento, nem os conseguir preparar para estes se conhecerem a si próprios e aos outros através de um melhor conhecimento do mundo.

Miranda (2001) vem ressaltar esta ideia, pois só o professor que possua estas competências e saberes assumir-se-á como um: Agente de ensino, pensante e atuante, mediador cultural por excelência que congregue em si para além de uma sólida competência pedagógica, uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, intercultural, intersocial, uma consciência refletida da própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de interagir com a diferença. O professor, na vertente do multiculturalismo, necessita desenvolver atitudes e valores face ao pluralismo e através da comunicação poderá conhecer melhor os outros e a sua cultura, devendo proporcionar um meio onde surja a partilha de saberes, experiências e vivências, onde se façam aprendizagens sobre a realidade social.

Uma prática pedagógica adequada por parte do professor é crucial para uma boa inclusão das diferentes culturas na sua sala, pois segundo Freire (1992, p. 156):

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

Para este autor, os processos de ensino e aprendizagem carecem muitas vezes da flexibilidade necessária para satisfazer as diversas capacidades e interesses de uma população de alunos heterogênea. O professor deverá incluir a interação da diversidade cultural em sala de aula gerando atividades que se ajustem as distintas capacidades e interesses. Deverá favorecer a crítica e o aperfeiçoamento progressivo por parte dos alunos na análise das próprias atitudes e valores na busca de novas perspectivas compartilhadas. Deverá aplicar estratégias que potenciem o enriquecimento intercultural, potencie a planificação e o desenvolvimento em cooperação, propicie a participação ativa e a tomada de decisões dos alunos para que se possam aplicar a outros contextos.

Conclusão

O multiculturalismo esteve colocado nas discussões que nortearam todo nosso trabalho, junto dele toda a problemática que se apresenta em tentar aproximar a escola dessa questão, sensibilizando e informando os atores dessa instituição social da urgência e da importância de repensar métodos, atitudes, práticas, currículos, o dia-a-dia, a relação professor-aluno.

A diversidade de ideias e posições que enriquece esse tema na medida em que eles não estão definitivos, mas em permanente construção e reconstrução. Esse é o ponto positivo da questão, pois uma grande parcela de educadores, sociólogos, antropólogos está mobilizada para essas questões e sempre atentos para novos encaminhamentos.

Porém, nos parece que as condições econômicas e políticas de nosso país não possibilita uma prática inclusiva que atenda à maioria das pessoas em busca de melhores chances de estudo, de trabalho e de uma forma mais digna de vida. Nesse sentido, acredito que a questão da inclusão, da diversidade, da pluralidade ainda está em construção na nossa sociedade.

Referências

- ASSIS, Marta Diniz Paulo de. **Os novos conteúdos, sinais de mudanças?** Uma reflexão sobre a inserção dos conteúdos curriculares de história da África e cultura afro-brasileira a partir do multiculturalismo. In: Cadernos de Educação. V.3/2003
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Sociedade multicultural e educação:** tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARDOSO, C. M. (1996). **Educação Multicultural.** Texto Editora, Lisboa.
- FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasil.
- FREIRE, P. (1992). **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasil.
- FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da autonomia.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasil.
- MIRANDA S. F. (2001). **Educação Multicultural e Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, Porto.
- MOREIRA, A.F.B. (2001). **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In Currículo: políticas e práticas. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Pluralidade cultural:** orientação sexual/Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental – 3 ed – Brasília: A Secretaria, 2001.
- PERES, A. N. (2000). **Educação Intercultural:** Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola. Profedições, Porto.

- SALOMÃO, A. C. B. (2007). **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos nas práticas dos interagentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, Brasil.
- SILVA, T. T. (2007). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Autêntica, Belo Horizonte, Brasil.
- SOUSA, C. J. dos S. (2001). “**Um Olhar (de um Cigano) Cúmplice**” in Cardoso, C. et al., (2001): Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola! Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação, Lisboa.
- TIBA I. (2001). Quem ama, educa. **Revista Veja**, Editora Gente, S. Paulo, Brasil.
- VIEIRA, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultura. In **Revista Educação, Sociedades & Culturas**, n.º 4, (pp.127 - 147), Edições Afrontamento, Porto

Capítulo 02

Multiculturalismo: a diferença cultural na escola

Lucilene dos Santos Lima Alves¹

Introdução

Essa pesquisa limita-se a destacar as diferenças culturais existentes nas escolas brasileiras, visando compreender como essas diferenças se manifestam na sala de aula de forma natural, mostrando que cada aluno tem uma maneira própria de expressar seus costumes.

Ao longo da história, na qual a colonização se fez presente, a escravidão e o autoritarismo contribuíram para o sentimento de inferioridade do negro brasileiro. A ideologia da degenerescência do mestiço, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial foram os mecanismos de dominação ideológicos mais poderosos já produzidos no mundo, que permanecem ainda no imaginário social, o que dificulta a ascensão social do negro, pois este é visto como indolente e incapaz intelectualmente.

O cotidiano escolar está impregnado do mito da democracia racial um dos aspectos da cultura da classe dominante que a escola transmite, pois representa as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. Assim, apesar de a escola inculcar o saber dominante, essa educação problematizadora poderia tornar mais evidente à cultura popular.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Talvez pensar o multiculturalismo fosse um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas de identidade, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença na sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social na sociedade.

O educador tem a obrigação não só de conhecer os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, ampliando os conhecimentos antropológicos, mas também de perceber as diferenças étnico-culturais sobre essa realidade cruel e desumana. Nessa proposta multicultural, a escola poderá elaborar um currículo que permita problematizar a realidade. Mesmo não sendo o único espaço de integração social, a escola poderá possibilitar a consciência da necessidade dessa integração, desde que todos tenham a oportunidade de acesso a ela e possibilidade de nela permanecer.

A educação escolar ainda é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos das camadas populares terem acesso ao conhecimento científico e artístico do saber sistematizado e elaborado, do qual a população pobre e negra é excluída por viver num meio social desfavorecido.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres, de boa e má qualidade, respectivamente. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para

o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino- aprendizagem.

A escolha desta temática justifica a necessidade de melhor conhecer sobre a Pluralidade Cultural e diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira. Busca-se oferecer ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal e o reconhecimento das diferenças culturais caminham no sentido de importantes objetivos da educação: a construção de uma identidade nacional.

A diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira e a afirmação dessa diversidade é fundamental na construção de uma identidade nacional, respeitando os diferentes grupos sociais existentes no Brasil.

Reconhecer as diversas realidades culturais atuantes no cotidiano escolar, através de trabalhos em grupo, estudos voltados para o tema, e com isso contribuir para a construção de uma identidade nacional. Definir a escola como formação integral do ser humano e sua inserção social, busca-se nos vários cenários da diversidade a aprendizagem significativa e valorização dos saberes adquiridos e a aplicação dos mesmos a todos, em igualdade de oportunidades, estendidas ao longo da vida.

Conhecer as diferentes culturas existentes no âmbito escolar; e reconhecer as semelhanças culturais e como se deram as relações sociais entre grupos culturais; diminuir o preconceito as pessoas diferentes; como também ampliar o conhecimento histórico e geográfico do país, respeitando as regionalidades.

1. Diferenças que influenciam no comportamento humano e suas consequências no espaço escolar

A cultura ao ser definida se refere à literatura, cinema, arte, entre outras, porém seu sentido é bem mais abrangente, pois cultura pode ser considerada como tudo que o homem, através da sua racionalidade, mais precisamente da inteligência, consegue executar.

Dessa forma, todos os povos e sociedades possuem sua cultura por mais tradicional e arcaica que seja, pois, todos os conhecimentos adquiridos são passados das gerações passadas para as futuras. Os elementos culturais são: artes, ciências, costumes, sistemas, leis, religião, crenças, esportes, mitos, valores morais e éticos, comportamento, preferências, invenções e todas as maneiras de ser.

A cultura é uma das principais características humanas, pois somente o homem tem a capacidade de desenvolver culturas, distinguindo-se, dessa forma, de outros seres como os vegetais e animais. Apesar das evoluções pelas quais passa o mundo, a cultura tem a capacidade de permanecer quase intacta, e são passadas aos descendentes como uma memória coletiva, lembrando que a cultura é um elemento social, impossível de se desenvolver individualmente. (BRANDÃO, 2002, p. 120).

Atualmente se vive numa sociedade contemporânea, marcada pela transformação dos paradigmas do comportamento humano; tanto na esfera social quanto sexual, emocional e profissional. Vive-se momentos de transição cultural movida pelo encontro e desencontro de diferentes grupos.

Desse compartilhamento de modo de vida, costumes, hábitos, crenças e tradições entre indivíduos de determinados grupos é que se forma a cultura, pois em conformidade com Carrara (2009, p.22), “cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. ” Infere-se, assim, a cultura como a

capacidade que os seres humanos têm de dar significados as suas ações e ao mundo que os cerca.

Ainda na opinião do autor não se precisa retroceder tanto no tempo para encontrarmos diferentes formas de organização social e manifestações culturais com uma diversidade que se estende não só no tempo, mas também no espaço.

Obviamente, refere-se à diversidade cultural, este fenômeno que sempre existiu ao longo dos tempos, na trajetória da humanidade, no passado e no presente e nas mais diversas partes do mundo, levando homens e mulheres a se organizar em sociedade e a questionar sobre cada um de si e sobre o mundo que os rodeia.

Portanto, não há homogeneidade cultural porque as pessoas que formam uma determinada sociedade vivem, pensam e agem diferente de outra sociedade mesmo quando se encontram e se agregam continuam sendo e fazendo como sempre estavam acostumados a ser e fazer; configurando-se, assim, os desencontros; que por sua vez, criam intolerância para com o outro em forma de opiniões e atitudes preconceituosas em relação a cor da pele, gênero, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião dentre outras.

As formas de discriminação e preconceito entre manifestações culturais são muitas, mas todas têm uma característica comum: o não reconhecimento do outro como igualmente humano e com o direito de ser diferente. “Com isso, as vítimas de preconceito ou discriminação sofrem limites severos para manifestar sua cultura, seu modo de pensar, seus sentimentos, desejos, projetos ou valores.” (CANDAUI, 2003, p. 88).

Em tempos atuais, a luta contra toda espécie de discriminação e a favor do respeito às diferenças tem sido constantemente travada visando um convívio pacífico entre as culturas e grupos humanos. A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana.

2. Sociedade: relações sociais, diversidade e conflitos

Os seres humanos não conseguem viver isoladamente. No decorrer de nossas vidas, vamos desenvolvendo uma série de habilidades para nos relacionar com o mundo que nos cerca. Assim forma-se o jeito de ser de cada um desenvolve-se intelectualmente e aprende-se a viver com outras pessoas, das quais cada um necessita para concretizar os projetos. A descoberta do mundo externo começa na família. A família é o primeiro grupo do qual cada um de nós participa. Depois, vem à escola. Esses dois grupos sociais influenciam bastante na vida de cada um. Daí a importância deles na formação das pessoas.

Desde o nascimento, várias pessoas passam a fazer parte da vida de cada um e com elas vai-se desenvolvendo muitos tipos de relações. Relaciona-se por amizade, por motivos de estudo, para participar de associações de diversos tipos (moradores de um bairro ou de um condomínio; um clube), para desenvolver atividades profissionais, etc. As relações entre as pessoas, entre os grupos sociais e as próprias pessoas e grupos formam a sociedade. É comum utilizar-se o termo sociedade civil para designar o conjunto de pessoas e grupos sociais (e suas relações) que compõem um país.

Esse conjunto de pessoas e grupos sociais está sujeito a normas e regras, que podem estar escritas ou não. As normas e regras compõem a cultura de uma sociedade. Mas há muitos outros elementos formadores da cultura: as crenças, as artes, a música, as formas de se produzirem mercadorias e de se relacionar com a natureza, a culinária, as maneiras de se transmitir conhecimento, entre outros. (GOMES, 2008, p. 30).

Tudo isso está presente no espaço geográfico e as características desse espaço dependem das características culturais de uma determinada sociedade. Nas relações sociais, desenvolvem-se, por diversos motivos, situações de solidariedade e de conflito. “Os conflitos estão presentes nas relações entre as pessoas, seja porque

elas são diferentes, seja porque têm objetivos e interesses diferentes.” (BRANDÃO, 2002, p. 85).

Eles ocorrem também entre grupos sociais ou entre sociedades de países diferentes. Frequentemente, esses conflitos são o resultado do desrespeito às diferenças entre grupos e sociedades, da intolerância, do fato de sociedades quererem se sobrepôr a outras e explorá-las de alguma forma essa situação foi uma constante ao longo da história da humanidade.

Observa-se que grupos sociais e culturais são selecionados como superiores e inferiores de acordo, principalmente, com a cor da pele, condição financeira e social. Essa é a fonte do preconceito. A certeza da própria superioridade e a incapacidade de lidar com toda e qualquer manifestação cultural que lhe pareça diferente da sua.

Uma das formas dessa cultura lidar com o estranho, com o diferente, é recusar-se a lhe atribuir dignidade e, por meio do rebaixamento, infantilizar e descrever o outro como inapto para a vida civilizada. Indubitavelmente, ainda em tempos contemporâneos, cor da pele, modos de falar, de vestir, diversidade sexual, diversidade religiosa, entre outras, são marcas de identidade que definem, não só a identidade do indivíduo, mas também sua posição na sociedade. “Nessa linha de raciocínio. É mais fácil discriminar, segregar, marginalizar e excluir, que compreender aceitar e incluir.” (FREIRE, 2004, p. 130).

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Esta

sensibilidade vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade. Consta-se que a escola ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e a lidar com crianças e adolescentes dos setores subalternos da sociedade. (GOMES, 2008).

Apesar de todas as medidas acima citadas e das inúmeras mudanças sociais que vem ocorrendo na cultura contemporânea, à intolerância às diferenças ainda é bem visível e preocupante por resultar, muitas vezes, em formas violentas excludentes de se lidar com o outro, prevalecendo ranços que remota da Antiguidade e Idade Média até a Contemporaneidade.

Em tempos contemporâneos a problemática da discriminação, embora tenha ganhado novas roupagens. Se cada um não aprender a conviver com as diferenças, as futuras gerações virão e passarão, enquanto que, preconceitos e discriminações continuaram existindo na humanidade. Por conseguinte, os desafios a vencer são imensos e entre eles, a escola por representar ainda um dos espaços onde as discriminações em suas múltiplas facetas são produzidas e reproduzidas.

A escola que deveria ser um dos mais importantes espaços de erradicação e superação de preconceitos e práticas discriminatórias não o é em decorrência de um sistema convencional de ensino que privilegia uma cultura escolar padronizada para brancos e normais. Esta realidade nos remete a refletir que é preciso desmontar este sistema de reprodução. A educação e os meios de comunicação são espaços privilegiados de constituição de cultura, de desconstrução de preconceitos e estereótipos, de construção de novas formas de convivência. (SILVA, 2000, p. 98).

As instituições educativas precisam se abrir a este debate, questionando os princípios e valores que têm pautado a educação no país como um todo e em cada instituição especificamente, na busca da reinvenção, de novas escolhas, de outros princípios e valores que

pautem este processo. Para tanto, faz-se necessário uma prática pedagógica que avance no propósito de educar de forma heterogênea, uma vez que a escola é um local formado por uma população com diversos grupos étnicos, com seus costumes, suas crenças, suas preferências; é um espaço de encontro das diferenças.

A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, etc, torna-se responsável-juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. (CARRARA, 2009, p. 88).

É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor à diferença, que deve atizar a curiosidade. É na escola que crianças e jovens podem ser, juntamente com os professores e as professoras, promotores e promotoras da transformação do Brasil em um país respeitoso, orgulhoso e disseminador da sua diversidade.

Considerando o mosaico de culturas presente no espaço escolar é possível constatar o quanto as diferenças influenciam no comportamento humano, percebidas ou não, trabalhadas ou não, suscitam opiniões e ações que podem ser benéficas ou maléficas à formação da identidade do sujeito a depender da condução do processo de educação escolar: da forma como o professor trabalha com essas diferenças em sala de aula no sentido de evitar manifestações discriminatórias tão prejudiciais ao desenvolvimento integral do educando.

3. Escola e diversidade um lugar de construção, manutenção e desconstrução de costumes

Ao mesmo tempo em que busca construir um novo padrão de comportamento conserva e reproduz o excludente conhecimento cultural da classe dominante. É do conhecimento de toda a fixação da classe dominante no patamar da superioridade: ela dita regras e determina o que deve ser transmitido no espaço escolar. O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Para que se entenda estas palavras, o autor esclarece que:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 2000, p.195).

Assim sendo, compreende-se que, segundo reflexões do autor, no currículo estão embutidas representações de diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto que a cultura e forma de vida de uns são valorizadas; as de outros são desvalorizadas ou até mesmo totalmente excluídas de qualquer representação por conta dessa noção hegemônica que ainda impera na escola e que, somente poderá ser revertido através da construção de práticas pedagógicas que reconheçam o valor da diversidade cultural presente na escola e na sociedade.

Retomando Silva (2002, p. 34): “É através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida.” A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de comportar e agir. Sendo

assim, podemos encontrar na escola um espaço de construção e manutenção de costumes a partir de um currículo escolar uniformizador que ainda não mudou como deveria, apesar das reivindicações da sociedade civil através de seus movimentos sociais. Se bem que para mudar necessita de leis educacionais e diretrizes curriculares mais eficientes e que não estacionem nas gavetas, como também, de projetos pedagógicos que priorizem de fato a diversidade.

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos com etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. (GOMES, 2008, p. 77).

É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. Subtende-se que, essa inserção da diversidade só acontecerá integralmente com a incorporação no currículo, nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos pedagógicos das escolas, de saberes produzidos pelas diversas áreas do conhecimento aliados aos saberes culturais dos grupos sociais que compõem uma comunidade.

A diversidade, na visão de Gomes (2008, p. 18), “é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens. ” E referindo-se as diversidades na escola, a autora é enfática: Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontra-se no interior da sala de aula alunos que portem diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem

valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida.

Por mais que a diversidade faça parte da vida humana em todos os aspectos constitutivos do processo de humanização, as diferenças que dela se emanam são causadoras de estranhezas que culminam sempre em medo e rejeição relativa ao diferente.

A educação escolar não pode se manter distante da discussão da diversidade se a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores e alunos dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas. No entanto, a escola continua ainda, apesar das novas propostas pedagógicas de transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor e inclusivo, representando um espaço de reprodução e manutenção de relações excludentes. (BELELI, 2009, p. 88).

Acredita-se na reversão desse quadro por meio da desconstrução de costumes e crenças, de falsos valores e ideologias desumanizadas provenientes da cultura dominante; através do exercício da convivência com a diferença e com os diferentes e da construção de práticas interativas de relacionamento que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades. Sob a perspectiva de currículos e práticas escolares que trabalhem pedagogicamente com a diversidade.

Os currículos e práticas escolares que incorporem essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. (GOMES, 2008, p.18).

Levando em conta que a escola é território de pluralidades, é de sua competência a nobre missão de desmistificar ideias e atitudes estigmatizadas e preconceituosas que transformam a prática educativa num processo excludente, onde as diferenças não têm

acesso livre à aprendizagem e pessoas são marginalizadas dentro do espaço onde mais deveriam ser reconhecidas e valorizadas.

Observa-se, que o espaço escolar engloba vastos significados que não se limitam apenas à ideia de lugar, porque a escola significa local onde se estuda, onde se adquire experiência e aprendizagem e possui um amplo espaço que além de abranger aspectos físicos e funcionais, representa um lugar de construção individual e coletivo de socialização.

Como não poderia deixar de ser, a escola abriga em seu espaço interior todas as distintas formas de diversidades, o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios. Lá se encontram o negro, o branco, o rico e o pobre, o gordo e o magro, o heterossexual e o homossexual e assim por diante. (CARRARA, 2009, p. 99).

Essas diferenças reforçam a criação de estigmas e práticas discriminatórias dentro do espaço escolar. Reforçando as explanações acima, cabe dizer que a diversidade cultural no cotidiano escolar provoca cotidianas situações de preconceito e discriminação e o problema pode estar no fato de que ainda não se tem um currículo multicultural que defenda e preserve os valores básicos da sociedade através do respeito à identidade de cada aluno, reconhecendo a alteridade e o direito à diferença das camadas populares que se sentem excluídas do processo social tal como os negros, índios, homossexuais, mulheres, deficientes físicos, pobres, obesos e por aí vai.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos por que: “O currículo está centralmente envolvido naquilo que cada um é, naquilo que cada um se torna. E assim, o currículo nos constituiu como sujeitos moldando a subjetividade”. (CANDAUI, 2009, p. 88).

Retomando a discussão, há mais fatores que podem ser responsáveis pelo problema da discriminação como a não preparação da equipe docente para trabalhar igualmente essas

diferenças por não possuir uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar como também, a influência de uma formação docente advinda de uma escola centrada na dominação cultural da elite europeia, reprodutora do conhecimento da classe dominante norteadas por uma metodologia de ensino de pura mera transmissão de conteúdos que, dessa forma, e de uma forma inconsciente colabora com a produção e reprodução de uma educação preconceituosa.

Pelo exposto, compreensão e respeito pelo diferente deveriam fazer parte do currículo escolar como ensinamento porque tem tudo a ver com isso a escola que se isenta pela neutralidade fugindo da incumbência de eliminar toda e qualquer forma de discriminação numa atitude silenciosamente omissa, transformando-se num poderoso locus de reprodução de ideias estigmatizadas e ações discriminatórias.

Em outra vertente, há a escola que visando desconstruir visões eurocêntricas historicamente veladas, se ergue em defesa de um ideal humanitário pautado numa lógica de igualdade e de direitos sociais considerando o pluralismo étnico-cultural, social e racial da sociedade brasileira em prol do direito de cada um ser diferente em suas preferências pessoais e sexuais.

Conclusão

Ao concluir essa pesquisa foi possível detectar que predominam diferenças tanto no âmbito social como na sala de aula que emergem com cada vez maior força e visibilidade no cotidiano escolar.

No entanto, convém ter presente que ainda é recorrente uma visão da diferença relacionada com a questão do déficit de aprendizagem, com forte ancoragem em aspectos psicológicos, assim como articulada ao nível socioeconômico dos alunos e alunas.

Cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças.

Também emerge dos depoimentos dos educadores, uma perspectiva em que as diferenças estão relacionadas às identidades culturais e concebidas como construções sociais, dinâmicas e históricas. A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Os professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas próprias práticas pedagógicas.

Acredita-se ser esse o caminho a trilhar para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa, o que supõe articular igualdade e diferença. A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, está no chão da escola e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Nos dias de hoje, a diversidade cultural, a diversidade sexual e os preconceitos, especialmente o homofóbico, são assuntos que merecem uma atenção especial tanto no contexto social quanto no

contexto escolar, porque as discussões desses temas poderão auxiliar na modificação destes costumes e atitudes preconceituosas que conduzem à negação do direito do outro, de suas escolhas, oprimindo-o, dominando-o e estigmatizando-o a ponto de excluí-lo do convívio em sociedade.

Sabe-se que, são diversos os preconceitos e discriminações que em nome da sexualidade machucam e agridem a identidade do outro, causando dor, sofrimento, rejeição e revoltas. Vê-se a escola como um espaço que reúne a diversidade cultural; sabe-se também que ela está sendo convocada a lidar com esta pluralidade, abrindo novos espaços de convivência e tolerância, para com estas manifestações e suas diferenças.

Contudo, percebe-se que não há homogeneidade entre os alunos, embora as práticas educativas sejam elaboradas para um público homogêneo, ocasionando inclusive problemas no processo de aprendizagem.

Referências

- BELELI, Iara. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. UFSCar virtual, SãoCarlos, 2009
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CANDAUI, V. M. (2009) **Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq.
- CARRARA, Sérgio. **Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. Gênero e Diversidade na Escola** - Formação de Professores em gênero, sexualidade. São Paulo, 2009
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.**
Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Estudos Culturais, vol. 4).

Capítulo 03

Multiculturalismo e educação: possibilidades e avanços na prática pedagógica

*Antonia Jucineide Gomes de Araújo*¹

Introdução

O termo multiculturalismo possui uma polissemia de significados; com o estudo do artigo de Pansini e Nenevé que citaram Silva (2007). Entendemos que o multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais. Podendo também estar voltado à política, quando os grupos como negros, índios, mulheres e outros reivindicam perante as autoridades políticas seus direitos e deveres como cidadãos.

A avaliação é uma prática didática do trabalho docente que deve acompanhar todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer da relação pedagógica entre professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, com o intuito de se detectar em progressos e dificuldades e, fundamentalmente, reorientar o trabalho docente.

Desse modo, como conceber os processos avaliativos de modo a atender a diversidade cultural presente na escola contemporânea?

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: jucineide_gomes@yahoo.com.br

O presente estudo situa e define o conceito e o desenvolvimento da avaliação escolar em uma perspectiva de controle da aprendizagem, desvelando seus limites e possibilidades no âmbito educacional e propondo a avaliação multicultural como contribuição para a melhoria constante de sua adequação à pluralidade cultural.

Para aprofundar nesta questão, parto da afirmação de que as questões relacionadas à diferença na educação não constituem um problema inédito, nem tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas a esse respeito. Como afirma o próprio Sacristán (2002, p.15), referindo-se a essa mesma discussão: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas”

Escolhemos o tema devido à necessidade individual de convivência com o próximo, sabendo das nossas diferenças, buscamos entender o multiculturalismo para aprendermos a interagir e respeitar os diferentes grupos sociais de forma harmoniosa e influenciar como futuro educador, nossos alunos a tais práticas, minimizando os preconceitos e conflitos no ambiente escolar e consequentemente social.

Referencial teórico

O debate entre a questão da diversidade e da alteridade e o papel assumido pela escola, em referência ao ensino num contexto multicultural, tem-se ampliado nos últimos anos em decorrência de novas pesquisas relacionadas à construção de um currículo e de uma linguagem crítica que desmistifique visões eurocêntricas do conhecimento escolar.

No âmbito das pesquisas realizadas no Brasil, o multiculturalismo desperta interesse tanto para o sociólogo quanto para antropólogos e educadores que discutem a construção de um currículo emancipatório que propicie discussões sobre as

diversidades culturais presentes no espaço escolar. Deixando de lado o campo das pesquisas e adentrando-se no cotidiano escolar.

O multiculturalismo é um fenômeno que começou a ser discutido em países que adotam políticas multiculturais como Estados Unidos, Canadá, Portugal entre outros. No entanto, só recentemente o termo passou a ser incorporado às pesquisas realizadas no Brasil, sob a influência principalmente dos estudos culturais. Embora seja um termo ainda em construção em nosso país, interessa a dimensão que o multiculturalismo vem tomando na educação.

A partir desse interesse específico, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (MCLAREN, 2000; SOUZA SANTOS, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2006; HALL, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem. Nesse sentido um bom ponto de partida é buscar entender qual é o entendimento desses autores sobre multiculturalismo e sociedades multiculturais. Na definição dada pelo escritor jamaicano Stuart Hall para os dois conceitos.

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade nas quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p. 50).

Em segundo lugar, por conseguinte, acreditamos que o multiculturalismo no âmbito escolar pode ajudar os professores a reconhecerem e lidarem com o problema e as consequências de não se respeitar a cultura popular da maioria das crianças que

frequentam escolas públicas, apontando para formas mais precisas de atender o aluno real e concreto, questionando e contrapondo-se ao caráter homogêneo/homogeneizados do aluno de classe média branca pensado/retratado pelos currículos atuais.

Olhando isso do ponto de vista de uma concepção crítica ou revolucionária, tal como defendida por McLaren (1997 e 2000) o multiculturalismo pode favorecer uma mudança nas relações vividas pelos próprios estudantes ao inserir dentro do currículo questões como identidade e diferenças de classe, gênero, etnia entre outras.

Entretanto, apesar de todas estas possibilidades abertas pelo conceito do multiculturalismo, permanece o fato de que as questões sobre educação multicultural e seu impacto sobre o processo de ensino não têm sido incluídas de forma sistemática nos cursos de formação docente. Em estudos sobre diversidade cultural e formação de professores Canen e Oliveira (2002) argumentam que o alargamento das questões sobre educação e cultura pouco estão presentes nos cursos destinados a preparar futuros professores para trabalhar em sala, e que as reflexões sobre multiculturalismo no Brasil não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e diversidade cultural vivenciadas pelas escolas.

Nesse sentido é fundamental que a teorização sobre multiculturalismo e educação presente nos estudos e pesquisas desenvolvidas seja inserida nos currículos destes cursos de modo a nortear a formação dos futuros professores.

Ao fazer essa distinção entre as diferentes formas de multiculturalismo, de modo que possamos distinguir uma da outra, lembramos que ambas se tratam de multiculturalismo e que, elas podem se misturar tornando-se híbridas como supõem alguns autores. Enfatizamos ainda a necessidade de que se estudem essas diferentes visões a fim de fazer os “ajustes” necessários ao nosso próprio contexto.

Que professores está sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

A educação é muito importante na formação de gerações de valores como tolerância, cidadania crítica e valorização da pluralidade cultural. O objetivo do presente texto é trazer reflexões sobre o multiculturalismo na educação e alguns desafios para a prática docente. A alternativa educacional é entendida como meio de proporcionar a formação de gerações e deve ser aberta à diversidade cultural e desafiadora, de congelamentos indenitários e preconceitos.

O educador deve estar comprometido com a transformação da sociedade para fornecer um melhor sistema de saúde, aprimoramento do conhecimento científico, do bem-estar emocional e da justiça social. Ele deve trazer no seu cotidiano uma perspectiva multicultural que resulte em um discurso alternativo, valorizando as identidades e reconhecendo a identidade do „outro“.

O presente artigo traz algumas reflexões sobre o multiculturalismo e sua articulação com a educação/educador. Entende-se que a educação, os currículos escolares e a formação dos professores não podem mais omitir à questão multicultural premente no contexto escolar. Sobre o termo multiculturalismo, este tem sido empregado com diferentes significados. Conforme Werneck (2008, p.429) o multiculturalismo “pode consistir na justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade e também na relação entre elas”.

Há aqueles que inclusive defendem que o termo mais apropriado seria interculturalismo, na medida em que, o inter daria uma visão de culturas em relação e, não a mera composição de múltiplas culturas (CANEN, 2007).

Apoiamo-nos em Gonçalves e Silva (2003) que definem o multiculturalismo como um jogo das diferenças. Neste jogo, as regras são definidas por atores, nas lutas sociais. Esses atores, por uma razão ou outra, experimentaram a discriminação e o preconceito no interior das sociedades que vivem. Assim, para compreender as regras desse jogo se deve conhecer os contextos sócio históricos que os sujeitos agem.

Nesta perspectiva, o multiculturalismo inscreve-se numa visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Contrapõe-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência estável e fixa (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Sínteses criativas a partir de olhares plurais só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural, e desafiadora de congelamentos identitários e preconceitos (CANEN, 2002, p. 101).

Para Canen e Oliveira (2002) três categorias parecem ser centrais nas práticas pedagógicas multiculturais: a crítica cultural, a hibridização e a ancoragem social dos discursos. A crítica cultural pressupõe a possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, gerar conhecimentos baseados na pluralidade de verdades, criticar mitos sociais que o subjazem e construir solidariedade em torno dos princípios da prática social, da democracia ativa e da liberdade (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

A linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas, incorporando discursos múltiplos e reconhecendo a pluralidade e a provisoriedade de tais

discursos. Ainda se tem que uma interessante hibridização discursiva pode ser realizada por meio da ancoragem social, com conexões entre os discursos históricos, políticos, sociológicos e outros (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Quando pensamos em avaliação escolar, pensamos em avalia primeiro ou somente o aluno, incluindo, notas, aprovação e reprovação, sucesso e fracasso, prêmio e castigo. A escola em sua organização envolve diretriz e parâmetros, na tentativa de assegurar uma boa educação aos alunos. A organização da escola envolve tantas pessoas tantas normas, diretrizes e parâmetros, na tentativa de assegurar uma boa educação aos alunos e pensando no aluno, nos seus direitos à educação e à cidadania que a escola deve se organizar e se estruturar.

Essa organização resulta do trabalho de diversas pessoas, em diferentes níveis do sistema educacional. Mas quando falamos e m avaliação pensamos em avalia primeiro ou somente o aluno? E mais: por que a ideia de avaliação está sempre associada à ideia de erros, falhas, limitações, deficiências? O aluno é o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem, mas não o único a ser avaliado. Ele será um dos elementos desse processo que participará da avaliação de diferentes formas e em diferentes momentos. Mas, antes de pensamos em avaliar o aluno, é necessário que pensemos na avaliação de uma maneira mais global, envolvendo tudo e todos que participam do processo educacional que acontece na escola.

Assim, valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los em suas diferenças, eliminando preconceito e estereótipos. Vivenciar esta diferença faz parte do nosso contexto, e é através da diversidade que devemos construir nossa identidade.

Assim, a questão da diversidade vem suscitando intenso debate no contexto político, social e acadêmico, objetivando uma práxis pedagógica de valorização a pluralidade cultural. Diante disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), traz como um dos temas Transversais a Pluralidade Cultural, pois acredita que é a

valorização do ser integral com suas raízes culturais que possibilitaremos uma educação baseada na justiça e igualdade.

[...] respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas sim respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (PCNs, 2001:20)

É na escola que a criança convive com um número maior de diversidade, podendo assim, compreender e aprender com as diferenças, porém é também na escola que ela muitas vezes aprende a discriminar e disseminar o preconceito. Mudar mentalidades, superar o preconceito e atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem papel crucial a desempenhar.

Assim, trabalhar a Pluralidade Cultural ou Multiculturalismo no contexto escolar é rever todas as práticas educacionais e atitudes, é oferecer aos alunos oportunidades para que possam buscar as origens de sua identidade, valorizando as culturas, promovendo a auto-estima. É pensar na inclusão de temáticas sócio-culturais e suas implicações para a prática pedagógica. É o olhar do professor que deverá ser revisto para aumentar a possibilidade de uma reflexão e uma praticidade.

Conclusão

O multiculturalismo e a educação estão intimamente ligados, porque ao mesmo tempo em que a escola ensina as pluralidades culturais ela segrega os que não fazem parte daquele padrão aceitável pelo seu sistema educacional. Quando em seus ensinamentos morais pregam o respeito à tolerância ao próximo ela segrega dando num mesmo espaço maiores oportunidades de expressão e atenção aos brancos.

Daí a s discussões, e os inúmeros estudos voltados às multiculturalidades, sendo que abrangem não apenas um grupo social mais várias vítimas do preconceito, exclusão social, discriminação juntamente com as manifestações desses grupos oprimidos, o olhar governamental e a instituição escolar se preocupam em criar mecanismos que silencie ou minimize os conflitos das diferenças. No sentido político ouvimos mais discursos, sem grandes repercussões concretas.

O que fica evidente, a partir dos estudos analisados, é que não há como negar as práticas avaliativas e suas diversas lógicas presentes na escola, mas torna-se urgente pensar a avaliação a partir de uma perspectiva de controle das aprendizagens, permitindo um acompanhamento do desenvolvimento individual dos estudantes, levando-se em conta a diversidade cultural presente na sala de aula e as possibilidades de crescimento e evolução dos discentes.

Não se trata de suprimir a avaliação classificatória, mas utilizar instrumentos plurais de avaliação para obtenção de um grau ou nota que sejam acompanhados por um olhar diagnóstico, permitindo tomadas de posições a favor dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Assim, é fundamental que os professores possam refletir sobre as práticas avaliativas recorrentes que atentem para mecanismos tradicionais que se mostram como entraves para a inovação pedagógica E se voltem os olhos para a avaliação formativa e a perspectiva multicultural da avaliação, se mostram favoráveis na medida em que trabalham com as individualidades dos estudantes, com a diversidade de instrumentos avaliativos e com o acompanhamento constante do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem

Contudo somos a favor do multiculturalismo crítico, entendendo que o respeito à vida humana, diversidade cultural e essencial para a construção de um mundo de paz, como futuro educador vemos na instituição escolar uma força maior que nos

conduzirá a esse processo de justiça social e democracia. Nessa vertente é necessário o avanço de pesquisas teóricas e práticas envolvida na formação de identidades e pluralidades culturais.

Referências

- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista comunicação e política**, v.25, n.2, p.091-107, 2007.
- CANEN, A; OLIVEIRA, A.M.A. **Multiculturalismo e currículo em ação**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação. n.21. set-dez. 2002.
- GONÇALVES, L. A. O e SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006.
- MCLAREN, P. (1997). **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez. 1997.
- MCLAREN, P. E GIROUX, H. **Escrevendo das margens**: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001.
- SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural. Diversa, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2003.
- SOUSA, Santos, B. de. **Dilemas do nosso tempo**: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n 2, Jul/Dez, p. 5-23. 2003.
- WERNECK. V.R. **Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação**. **Ensaio**: aval. Pol. Publ. Educ.; Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.

Capítulo 4

Ao som da música e ao ritmo da dança a inclusão acontece

*Elayne de Sousa Lima*¹

*Valdenia Nunes de Sousa*²

*Delma Barros Sena*³

Um, dois, três e quatro, dobro a perna e dou um salto,
Viro e me viro ao revés se eu caio conto até dez.
Depois, essa lenga-lenga. Toda recomeça.
Puxa vida, ora essa! Vivo na ponta dos pés.
(Toquinho).

Introdução

A Síndrome de Down é uma alteração genética específica do cromossomo 21. Esta alteração modifica todo o desenvolvimento e maturação do organismo, principalmente ocasionando a má formação do Sistema Nervoso Central do ser humano. Dentre as anormalidades decorridas desta alteração, encontra-se facilmente um atraso no desenvolvimento motor, causado pela frouxidão

¹ Graduada em Educação Física na Faculdade Integrada do Ceará (FIC), Especialista em Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo pelo INTA. Pós-Graduação em Coordenação e Gestão Escolar (em curso) INTA, Mestrado em Ciências da Educação (em curso) UNISULLIVAN Inc.

² Graduada em Pedagogia e Psicologia. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Mestranda em Ciências da Educação.

³ Licenciada e mestre em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutoranda em Educação (Uniamericas).

ligamentar e pela hipotonia muscular, sintomas típicos desta síndrome (SCHWARTZMAN, 2003).

Faz parte da Educação, utilizar a dança e a música como recurso para o desenvolvimento motor da criança Down, buscando a independência para a integração na sociedade, proporcionando às crianças qualidade de vida.

Portanto, as preocupações iniciais dessa pesquisa passam pela necessidade de análise do desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down como meio de proporcionar um melhor entendimento do processo de atraso, para ser desenvolvido com responsabilidade um trabalho de estimulação motora através da dança e da música.

O estudo procurou descrever o perfil psicomotor dessas crianças, aplicando a avaliação psicomotora indicada por Vitor da Fonseca (1995), associada à observação. Foi adotado o esquema da psicomotricidade para o plano de aula, além de seguir estratégias como etapas básicas e interativas (grifo nosso) indicadas por Mesquita (2007).

1. Atraso no desenvolvimento Motor da Síndrome de Down

O desenvolvimento motor da criança com a síndrome mostra-se tardio, da mesma forma que as demais áreas de desenvolvimento, ou seja, a criança sofre de um atraso global, onde o retardo motor é um dos mais importantes deles, pois tem poder de interferência no desenvolvimento humano durante todas as fases da vida.

As crianças correm o risco de serem portadoras de diversas anomalias, e muitas destas, interferem no desenvolvimento motor global do portador da Síndrome de Down (SCHWARTZMAN, 2003), como:

Anormalidades músculo - esqueléticas: há anormalidades na maturação óssea, crescimento do crânio, costelas, ângulo acetabular nos pés e instabilidade atlanto-axial;

Anormalidades no quadril e patela: displaxia, deslocamento do quadril, subluxação da patela, ossos curtos e déficit intrínseco de tecido conjuntivo:

- Instabilidade atlanto-axial, subluxação atlanto-axial ou compressão da medula espinhal, déficit neurológico e possivelmente a morte;

- Hiper mobilidade atlanto-occipital posterior: ocorre com frequência significativa, achados neurológicos e previamente atribuídos à frouxidão ligamentar;

Anormalidades cardíacas: as crianças apresentam menor resistência a riscos, prejudicando muito o desenvolvimento motor;

Anormalidades do sistema nervoso: anormalidades no cérebro, cerebelo e nos conteúdos dos mesmos. O sistema nervoso controla a parte final do comportamento motor.

- Sistema sensorial: as modalidades que mais interessam são o tato e a pressão, sensibilidade tátil, pressão, visão, audição e proprioceptiva contribuindo para comportamento, postura, equilíbrio, sincronização e focalização.

- Controle motor: a nossa capacidade de nos manter funcionais contra a gravidade, estabilização e controle de movimento no espaço.

- Tônus postural - hipotonia: interfere nas aquisições do desenvolvimento motor, nas habilidades, nas interações com o ambiente, retarda ou bloqueia sua exploração, déficit de sensações e vivências dificultando o desenvolvimento cognitivo limita suas habilidades físicas, tanto motora grossa como fina, frouxidão ligamentar e dificuldades respiratórias;

- Deficiência mental: tem o funcionamento intelectual lento, abaixo da média, a disfunção motora está relacionada com a gravidade do comprometimento cognitivo de uma maneira geral, o déficit cognitivo impede ou prejudica o aprendizado motor, levando a um atraso ou a uma alteração nos movimentos;

- Força muscular: diminuição da força muscular;

- Desenvolvimento motor: tem um desenvolvimento mais lento que os parâmetros da criança da população geral;
- Habilidade motora grossa: não tem controle dos movimentos, a criança demonstra-se sem controle e isolado pela sociedade, perdendo oportunidades de participação e interação com o outro (SESI-DN: MINISTERIO DO ESPORTE E TURISMO, 2001).

Por conta destas anormalidades, a criança com Síndrome de Down irá adquirir habilidades motoras muito mais tarde, prejudicando e atrasando seu desenvolvimento global em relação às crianças de desenvolvimento normal.

2. Conhecimentos sobre dança e música

2.1 A dança no desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down

A dança é fundamental no processo de formação global da criança Down, pois visa o desenvolvimento motor, equilíbrio, flexibilidade, criatividade, musicabilidade, socialização, dentre vários outros benefícios.

A dança estimula os atrasos característicos da criança Down, principalmente por proporcionar estímulos ao desenvolvimento motor. Entre os principais estímulos apontados por Achcar, (1998), podemos citar:

Tátil: sentir os movimentos e seus benefícios;

Visual: ver os movimentos e transformá-los em atos;

Auditivo: ouvir a música e dominar seu ritmo;

Afetivo: emoções e sentimentos transpostos na coreografia;

Cognitivo: raciocínio, ritmo, coordenação;

Motor: esquema corporal.

Como podemos verificar os estímulos proporcionados pela dança não incidem especificamente em exercícios corporais, envolvendo capacidades relacionadas ao processo de aprendizagem

mais amplo, que abarca o reconhecimento do indivíduo como um ser integral, e que se compõe de características motoras, psicológicas, cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, Monteiro e Inês (2003, p.15) chamam atenção para compreendermos que [...]

Os métodos educacionais devem permitir à criança criar, expressar, produzir e não somente observar. A criança que realiza a atividade da dança desenvolve a inteligência e constrói o conhecimento a respeito das formas, dos sons, dos movimentos, do tempo e do espaço.

A dança, agora reconhecida como elemento constituinte dos currículos escolares deve ser pensada como uma atividade complexa que demanda o trabalho com a inteireza das crianças e adolescentes em processo de formação, contribuindo para a apreensão de todos os elementos contextuais envolvidos no ato de dançar: a música, os diferentes ritmos e estilos musicais, a cultura expressa nos diferentes tipos de dança, a sensibilidade, a criatividade, o relacionamento com o próprio corpo e com o corpo do outro, entre tantas outras questões que contribuem de forma impar para o desenvolvimento da autonomia e da cultura desses sujeitos.

2.2 Dança, música e inclusão

A música e a dança são um poderoso meio de intervenção em diversas áreas do desenvolvimento infantil da criança com SD: físico, sensorial, mental, emocional, psicomotor e social. Possibilita novas maneiras de se perceber o meio em que vivemos. É também um agente de inclusão social, pois todo ser humano é sensível a elas, independente da reação que a música e a dança possam causar no indivíduo. Até mesmo uma pessoa com deficiência auditiva é capaz de sentir a música e a dança, através de suas vibrações e movimentos. Pensando na inclusão social e no bem-estar de pessoas nascidas com essa síndrome que apresentam diversos problemas de saúde ao decorrer da vida, além da deficiência mental. Hoje sabemos

que, quanto mais cedo receberem tratamento e estiverem expostas a atividades que as estimulem, melhor será seu desenvolvimento e mais eficazes serão os resultados obtidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002, p. 67) diz que “toda ação humana envolve a atividade corporal” e é essa ação que nos fará buscar aquilo que desejamos para satisfazer nossas necessidades. Essa atividade, também chamada movimento, irá desenvolver as áreas motoras, afetivas e cognitivas. E esses três fatores juntos farão surgir o impulso da expressão humana. Então, esta conexão, aliada aos traços culturais do indivíduo, origina o impulso da dança, pois cada movimento dessa atividade é um conjunto de ideias, emoções, sensações e estado de espírito. “A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da expressão estética” (BRASIL, 2000, p.70).

No sentido social a dança e a música trazem a união coletiva de pessoas, que num mesmo momento se dedicam de forma total a essa atividade, redescobrimo a beleza do movimento e fortalecendo suas potencialidades motoras e expressivas. Com relação aos aspectos intelectuais e filosóficos, a dança e a música dá condições para que o ser humano desenvolva uma visão crítica e reflexiva do mundo, adquirindo assim uma postura autônoma e criativa. Baseada nessas questões acredito, que é importante desenvolver na criança através do ensino da Dança, o conhecimento de que ela pode através do movimento expressar uma intencionalidade, um pensamento, um desejo. Ela precisa compreender que não se deve usar o movimento para exaltar o corpo, mas sim, para demonstrar, para dizer com o corpo o que o espírito sente. Para isso o ensino da dança não pode ser fechado em si mesmo, mas aberto às infinitas possibilidades.

Para Neves (2000, p. 70) “a dança é prazerosa e não competitiva”. Logo, como caminho para a inclusão, pode não só juntar num mesmo espaço, pessoas com ou sem algum tipo de deficiência. A dança é uma linguagem sem limites, ou fronteiras,

pois não exclui nenhuma pessoa com relação às ordens econômicas, sociais ou culturais. Até porque, ela é uma manifestação artística dos povos que habitam a terra, desde a chegada do ser humano nela.

A dança e a música vêm para romper limites e estabelecer novas descobertas. E como proposta de trabalho para crianças com Síndrome de Down, existem objetivos que podem ser alcançados com o seu ensino. Ela pode favorecer o desenvolvimento da autoestima e estimular a criatividade; promover a inserção e a interação social; despertar o gosto pela dança, pelo movimento, pela música; desenvolver o espírito de cooperação e incentivar a busca de alternativas para o preenchimento compartilhado dos momentos livres, tornando-os prazerosos.

3. Metodologia

Nesta etapa traçamos um percurso metodológico vivenciado no decorrer desta investigação, situando a tipologia de pesquisa escolhida em decorrência dos objetivos e das características do estudo, o campo onde se desenvolveu a coleta de dados e, finalmente, a análise do material levantado durante esse processo.

Assim, relatamos nossos passos e nosso envolvimento com o objeto de estudo que ocorreu de forma muito intensa, gerando a condição e o ambiente favorável a retirada de reflexões importantes acerca da dança e música enquanto recurso voltado ao desenvolvimento motor e inclusão da criança com Down. Assim, mergulhamos no universo escolar, e como diz Ivã Lins, não tapamos olhos nem ouvidos, utilizamos todos os sentidos. Não lavamos nossas mãos diante do cenário encontrado, que serviu de elemento para aprendizagens e críticas. Justamente pela apreensão dos limites e possibilidades da realidade investigada e de nosso compromisso com esse desvelamento, que nos sentimos limpos, responsáveis e satisfeitos com as descobertas feitas.

3.1 Local da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no Centro De Atendimento Educacional Especializado Maria de Nazaré Domingos, a instituições pertencem à rede Municipal de Ensino da Cidade de Horizonte – CE.

O CACE funciona na Rua Bernardo B. Brito, s/n Diadema – Horizonte Ce. Disponibilizando seus serviços a todas as escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil da rede municipal.

3.2 As crianças participantes

Os participantes foram 6 crianças. A faixa etária compreende alunos entre sete e oito anos, sendo três meninas, (duas com síndrome de down) e três meninos, (um com síndrome de down).

As crianças com síndrome de down possuem a mesma anormalidade cromossômica, a trissomia do 21, e o nível da síndrome e de leve a moderado.

Para critérios de Inclusão, participaram desta pesquisa crianças com e sem necessidades especiais dos sexos feminino e masculino. As crianças com SD são incluídas no ensino regular e todas elas cursam a primeira série do ensino fundamental.

4. Para não concluir

Este estudo busca o entendimento sobre a inclusão através da dança e da música a fim de perceber e revelar a eficácia dessa atuação. Entendemos que o trabalho psicomotor vivenciado na dança proporciona às crianças o desenvolvimento global de forma descontraída e prazerosa dessa forma as crianças se socializam.

Como as crianças portadoras da síndrome de down necessitam de cuidados especiais por conta de algumas anormalidades, nota-se a importância de realizar um trabalho bem elaborado, observando e respeitando o nível de maturação de cada

criança, e ainda redobrar os cuidados em conduzir a prática de forma segura e motivante.

Em relação à avaliação psicomotora, podemos ressaltar sua funcionalidade na identificação de dificuldades do desenvolvimento motor. Salientamos a facilidade de aplicação dos testes da bateria psicomotora por vários aspectos: simplicidade das tarefas, acessibilidade do material e a desenvoltura das sessões de avaliação devido ao vínculo afetivo e grau de conhecimento entre observador e observados, o que proporcionou momentos motivantes e prazerosos.

Diante dos resultados vimos em destaque o grande avanço em relação ao seu perfil, de realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) para realização controlada e adequada (bom) os resultados obtidos foram surpreendentes, já que as crianças portadoras da síndrome de down sofrem de um atraso intelectual e motor.

Os melhores resultados foram em tonicidade e noção de corpo, (perfil eupraxico), bom e (perfil hiperpraxico), excelente. Os resultados medianos tivemos em equilíbrio, estruturação espaço-temporal e praxia global (perfil eupraxico) bom. E finalmente os resultados menos desenvolvidos foram, lateralidade e praxia fina (perfil eupraxico), bom e (perfil dispraxico) satisfatório.

Para critérios de inclusão participarão da pesquisa crianças com SD e sem SD, a dança revelou – se como agente socializador, desenvolvendo a amizade e o carinho das crianças independente da anormalidade. As crianças passaram a interagir normalmente sem haver indiferenças ou exclusão entre elas.

No desenvolvimento motor revelou-se como instrumento simples, atraente e capaz de favorecer o desenvolvimento motor da criança, em especial o da criança com síndrome de Down. O valor da aquisição de conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente nos encontros tem a capacidade de transformar a vida dessas crianças para que vivam um pouco mais independentes e de maneira bela.

Através da Educação psicomotora pela dança e música concluímos que a mesma é eficiente para o desenvolvimento motor das crianças com síndrome de Down e para sua inclusão.

Sugerimos que os profissionais de Educação Física, tomando conhecimento dos benefícios que a dança oferece às crianças, se interessem pela área, pois é uma arte transformadora em aspectos globais.

Os estudos na área da dança e música aplicada junto às crianças com síndrome de down são insuficientes para que o tema tivesse fim nesta pesquisa. Portanto devemos investir em outros estudos com ações em dança e música, que se estendam as faixas etárias e demandas diferentes.

Referências

ARCHER, Ricardo Battsti. **Natação adaptada**: Metodologia de ensino dos estilos crawl e peito com fundamentação psicomotora para alunos Síndrome de Down. São Paulo: Ícone, 1998.

ARRIBAS, Tereza Lleixá. **A educação Física de 3 a 8 Anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curriculares nacionais: Arte** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Cury, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes Professores Fascinastes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIEL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zancar, 1986.

FONSECA, V. **Manual da observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

- L PICQ; Vayer. **Educação Psicomotora e Retardo Mental:** Aplicação aos diferentes tipos de inadaptação. Trad. Antonio Francisco e Virginia Teixeira. 4. ed. São Paulo, SP. Manole, 1988.
- Lima, Patrícia Feitosa R. **Significado da Dança na Promoção da Saúde de criança do ensino público municipal de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em educação em saúde) Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Fortaleza-CE, 2006.
- MACHADO, Joicean Bueno. **Psicomotricidade:** Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Lavise, 1998.
- Mendes, Cláudia Napoleão. **A Importância da Atividade de Psicomotricidade nas Aulas de Educação Física para o Desenvolvimento da Criança da Educação Infantil** (Graduação em Educação Física) Faculdade Integrada do Ceara – FIC. Fortaleza-Ce, 2006.
- MESQUITA, K.; ZIMMERMANN, E. B. **Dança: estímulo ao desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência mental.** Revista Digitl Art. ano II, n. 2, out. 2004.
- MONTEIRO ARTAXO, Inês; ARTAXO, Gizele de Assis. **Ritmo e movimento.** Guarulhos: Prorte, 2003.
- NANNI, D. **Dança – Educação – da pré-escola a universidade.** Rio de Janeiro: Sprinte, 2001.
- PUESCHEL Siegfried (org). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** Tradução Lúcia Helena Reily. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- SESI; DN, Lazer. **Atividade Física e Esporte Para Portadores de Deficiência.** Brasília, DF. 2001.
- SCHWARTZMAN: **Estudo Colaborativo Latino-Americano de Malformações Congênitas,** 1986.
- VITOR DA FONSECA: **Manual de Observação Psicomotora:** 1995, reimpressão 2007 ed. Ancora.

Capítulo 05

Música: instrumento de aprendizagem e socialização

*Maria Sanders Martins Souza*¹

*Estanislau Ferreira Bié*²

*José Cildo Martins*³

Introdução

O tema do presente artigo surgiu das experiências vivenciadas no Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a oferta de

¹ Graduada em Licenciatura Específica em matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Pós-graduada em Arte-Educação com ênfase em Música pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Atualmente professora de matemática e arte educadora da Escola SESI Euzébio Mota de Alencar.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada e Licenciado em História pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

³ Graduado em Pedagogia com Habilitação em Linguagens e Códigos; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Cursando Pós-Graduação em Arte Educação com Ênfase em Música; Coordenador Pedagógico da Escola SESI Euzébio Mota de Alencar.

atividades educativas opcionais em escolas públicas, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

O programa é oferecido aos estudantes que estão em defasagem série/idade, estudantes de séries com elevados índices de evasão e/ou repetência, que apresentam comportamento indisciplinar e baixa autoestima.

As crianças participam de atividades lúdicas no contra turno envolvendo a música, o teatro, esporte, letramento, fazendo com que muitos alunos, tanto saiam das ruas, quanto aprendam mais, levando-os a serem inseridos na sociedade.

Este artigo relata experiências de educação musical e está baseado em pesquisas bibliográficas e de campo que falam da importância da música na escola e como a mesma poderá ser útil no processo de desenvolvimento da aprendizagem, socialização, disciplina e autoestima da criança.

Por meio de observações feitas com atividades musicais realizadas na EMEIF Paulo Sarasate pôde-se perceber que a música é um instrumento muito importante para o desenvolvimento da criatividade, aprendizagem e socialização. Através das atividades com música a criança que apresenta comportamento agressivo ou agitado pode vir a encontrar um equilíbrio emocional além de melhorar a sensibilidade, aumentando a capacidade de concentração e desenvolvimento do raciocínio.

De acordo com Bastian (2009, p. 56), a educação musical proporciona novas formas de agir, modifica comportamentos como a agressividade, conforme afirmado no estudo berlinense: “A música e a prática da música são uma oportunidade social para uma apropriada e efetiva prevenção e intervenção contra o potencial agressivo de nossos filhos”.

Assim, a música conta com novas tecnologias e recursos tornando-a bem aceita e imprescindível para a formação da criança,

por facilitar a aprendizagem e por ser um elemento disciplinador, proporcionando a formação de atitudes.

Pareceres de pesquisadores e de músico terapeutas afirmam que ao utilizar a música na educação, a formação da criança é beneficiada em todo o seu potencial humano, psicológico, social e artístico, e que a escola é o lugar em que todos os educandos devem ter oportunidades de experimentar o fazer musical.

Por exemplo, ao integrar as crianças de maneira efetiva através da musicalização por meio do canto coral é possível estabelecer um bom relacionamento entre os colegas, desenvolvendo o senso de responsabilidade, a cooperação e o respeito, tão fundamentais na socialização, possibilitando e favorecendo uma participação ativa além de melhorar sua timidez.

Para Bréscia (2003, p.83), a música é tida como um dos melhores meios de expressão e socialização do ser humano.

Diante dos estudos destes autores surge uma questão: Por que cantar e tocar um instrumento musical induz a criança a se autodisciplinar, crescer e realizar-se? As respostas a este desafio virão do desenvolvimento deste estudo que objetiva investigar a influência da música coral e instrumental no desenvolvimento e autoestima das crianças, e especificamente: cartografar os resultados das apresentações artísticas; apontar as vantagens do ensino dos instrumentos musicais nos programas escolares; e pesquisar a influência do canto coral na capacidade criativa dos alunos.

Para análise foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ao longo de duas semanas de 2011, com seis crianças sobre as apresentações e atividades artísticas de rotina realizadas com crianças do Programa Mais Educação, desenvolvido na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Paulo Sarasate, da rede municipal de ensino de Fortaleza, verificando a influência da música na autodisciplina, no crescimento e na realização pessoal e coletiva.

A importância que o ensino da música na escola assume diante do processo de aprendizagem da criança, requerendo

estudos, justifica a avaliação das atividades de música já desenvolvidas na perspectiva de que os esforços envidados pela pesquisadora e monitora destas atividades sejam norteadores e impulsionadores do processo em outras escolas, vislumbrando que o Programa Mais Educação mantenha-se como uma política de Estado e fortalecido no sentido de garantir espaço para que as atividades de música funcionem como instrumento facilitador da aprendizagem e da socialização.

Assim, analisar a importância que as atividades musicais podem proporcionar às crianças e aos jovens num processo transformador de atitudes é ferramenta fundamental para estimular a aprendizagem, tornando o ambiente escolar um lugar de convivência prazerosa.

As intenções pedagógicas estão para além de ensinar a cantar ou tocar um instrumento, mas dar oportunidades de experimentação musical através de atividades rítmicas e de cantocoral que proporcionam uma interação com o processo ensino-aprendizagem, capaz de despertar, estimular e experimentar emoções.

Observa-se, portanto, que a educação da criança através da música promove a criatividade, desperta e refina a sensibilidade, prende sua atenção e estimulam mudanças nas suas atitudes, proporcionais as suas experiências criativas e rítmicas, além de ser satisfatório verificar a positividade e a rapidez de cantar ou tocar instrumentos, aumentando a autoestima e a segurança.

Dessa forma é importante promover apresentações de Corais como forma motivacional, edificando a autoconfiança nas crianças, que através do fazer musical, desenvolvem a coordenação rítmica, exercitam a atenção e concentração por meio de práticas de instrumentos musicais.

Acredita-se também que a utilização da prática musical na escola é importante forma de inclusão das crianças carentes, provenientes de escolas públicas, contribuindo para sua cidadania.

Assim, considerando a importância da música como instrumento de aprendizagem e socialização vislumbra-se com este estudo contribuir com a difusão do ensino de música tanto instrumental como vocal, dando oportunidades às crianças de experimentar de maneira prática, situações reais de aulas de música, com exercícios de acompanhamento e de experimentação dos instrumentos como violão, teclado, percussão, flauta doce, bateria e com o uso de microfones.

Desse modo a criança tem a oportunidade de utilizar o corpo, a voz e a imaginação para sua mais profunda expressão, além de estar sendo desenvolvida a sociabilidade e aumentado sua autoestima.

1. Revisão da literatura

Os estudos e pesquisas científicas desenvolvidas por alguns músicos educadores como Violeta Hemsy, Bréscia, Bastian e Martins Ferreira auxiliam e fortalecem a compreensão da importância da música para o desenvolvimento da aprendizagem e socialização da criança.

Conforme Bastian (2009) a educação musical expandida é uma garantia segura na profilaxia e metafilaxia da violência e da agressão entre crianças e entre jovens.

Alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem, precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo. (Loureiro, 2008, p. 14).

Loureiro (2008) comenta que os programas que enfatizam o potencial da música no processo de integração social e de construção

da identidade vêm ganhando corpo na sociedade, atraindo crianças e servindo como motivação, deixando-as mais atentas e contribuindo para a elevação de sua autoestima. Em decorrência dessa premissa, verifica-se o grande número de projetos de educação através da música no Brasil e seu sucesso.

Ainda para Loureiro (2008, p.15) de acordo com reportagem publicada no Jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, do dia 11 de setembro de 2000, de responsabilidade de Fernanda Krakovics, com o título Música ajuda na alfabetização de crianças, corrobora com Vivian Queiroz, Diretora de Cultura da Didá Escola de Música de Salvador, em afirmar que: “A rotina das oficinas de percussão, teclado, bateria, canto e instrumentos de corda desenvolve nas crianças e adolescentes, sem que elas percebam, valores como disciplina e integração”.

Para Gainza, (1988, p.29-36), “através da música que produz ou reproduz, o sujeito manifesta especialmente sua sensibilidade, o seu sentido rítmico, ou o seu sentido harmônico, melódico, tímbrico” e que “a música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento”.

Gainza (1988, p. 36-37 *apud* Williams, 1976), afirma que cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade e/ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal; a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical, na harmonia ou na forma musical, contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental do homem.

A experiência de participação em corais, conjuntos, orquestras e outros grupos musicais têm sido mencionados com frequência como fonte de inúmeras vantagens na formação de crianças e adolescentes, inclusive no que respeita à sua participação efetiva em experiências prazenteiras de trabalho em grupo, sendo, além disso, atividades que podem ser desenvolvidas em qualquer contexto social, até mesmo nas mais modestas escolas do Ensino Público. (Bréscia, 2003, p.18).

Brécia (2003, p.81) afirma que “O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.

E, conforme Gainza (1988, p. 113): “É fundamentalmente importante que em todos os Países, as autoridades educacionais sejam o suficientemente lúcido, para poder resgatar uma vez mais a música e colocá-la a serviço ativo da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem”.

Gainza (1988, p. 98-119) afirma que se deve lutar para sensibilizar as pessoas que “a música não é um mito, mas sim uma realidade ao alcance de todo ser humano” e que a “linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”.

2. Metodologia

Pesquisa qualitativa de natureza analítica sobre as experiências de musicalização desenvolvidas no Programa Mais Educação da EMEIF Paulo Sarasate, descrevendo e explorando a experiência musical das crianças em termos de conhecimentos e habilidades que desenvolveram em suas vivências.

As atividades musicais foram realizadas duas vezes por semana e aplicadas em situações concretas de ensino e aprendizagem de educação musical em grupo que incluíram aulas coletivas de violão, teclado, bateria, flauta doce, percussão, canto, criação e desenvolvimento da apreciação auditiva musical.

O método de avaliação das atividades já realizadas constou de entrevistas semiestruturadas, realizadas durante duas semanas do mês de setembro de 2011, com seis crianças na faixa etária de sete a onze anos de idade, cujas identidades foram preservadas e seus nomes substituídos por notas da Escala Musical, DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL e LÁ. As entrevistas ocorreram com duração média de 45

minutos, gravados em gravador M-Audio Microtrack, transcritas como questionários, compostos de cinco perguntas, a saber:

1. Como você se sente em participar das atividades de música na sua escola?
2. Depois que você passou a fazer parte do Programa Mais Educação – Canto Coral, o que mudou na sua vida?
3. Como você se sente participando das apresentações artísticas musicais dentro e fora da escola?
4. Você imaginou um dia participar das apresentações, cantando e/ou tocando um instrumento?
5. O que lhe motivou a participar das atividades do Programa Mais Educação/Canto Coral?

3. Avaliação do programa mais educação: canto-coral e música instrumental

Há dois anos a pesquisadora realiza as atividades de monitoria de canto-coral do Programa Mais Educação na EMEIF Paulo Sarasate e percebeu nesta prática a importância que a música assume no processo de aprendizagem e socialização dos alunos.

Como na escola havia instrumentos como violões, flautas e instrumentos de percussão, todos foram utilizados nas aulas com o intuito de motivar as crianças e ensiná-los a vivenciar a musicalidade na escola.

As atividades eram realizadas em dois dias da semana, às terças-feiras e quintas-feiras, sendo um dia para canto-coral e flauta, e outro para violão e percussão. O repertório musical era variado, e eles além de cantarem acompanhavam com instrumentos flauta, triângulo, agogô, zabumba e violão. O uso desses instrumentos facilitou muito o interesse deles para o canto, além de favorecer a coordenação rítmica.

A princípio, as crianças que integravam o Programa foram aquelas que apresentavam baixa autoestima, baixo rendimento escolar e comportamento indisciplinar e a maioria manifestava certa

resistência para participar das atividades de canto, relatando medo, vergonha, timidez, o que aos poucos foi superado, a partir da aceitação e participação nas aulas de musicalização.

Ademais, apresentavam comportamentos agressivos que no decorrer da realização das atividades com música foram mudando, principalmente naquelas crianças que demonstravam comportamento mais agressivo e agitado, tornando-se mais responsáveis e participantes das atividades propostas.

Também, foi percebida a ampliação da confiança e o desenvolvimento das crianças num processo de transformação, com resultados favoráveis tanto no comportamento como na socialização, verificadas e analisadas por meio das apresentações artísticas.

Conforme Loureiro *apud* Bauer (2008, p.15), Assessora de Comunicação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF: “a música atrai a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta e é um instrumento de cidadania, contribuindo para a elevação de sua autoestima. A isso se deve ao grande número de projetos de educação através da música no Brasil e seu sucesso”. (Loureiro, 2008, p. 15).

Considerando a citação mencionada acima, observa-se que projetos de educação musical oportunizam o desenvolvimento integral da criança e possibilitam equilíbrio emocional, modificando comportamentos como a falta de atenção, a indisciplina, a timidez, a agressividade e agitações.

A música é um recurso bem aceito e imprescindível para a formação da criança por facilitar a aprendizagem e por ser um elemento disciplinador proporcionando a formação de atitudes. É importante frisar que a presença dos pais, amigos e familiares nas apresentações é um dos momentos mais esperados pelo grupo, onde todos os envolvidos prestigiam as crianças.

Esta participação dos familiares é fundamental para as crianças, pois é um grande mediador no processo de valorização e integração dos alunos com a sociedade e com ele mesmo, além de

fortalecer ainda mais a autoestima, provocando sensações e reações que consegue fazer com que as pessoas se emocionem.

3.1 As entrevistas

As informações obtidas através da entrevista confirmaram o quanto a música é fundamental para a aprendizagem e socialização. Ensinar música é criar condições de vivência da linguagem musical e mostrar que a criança é capaz de aprender música, seja de forma cantada ou tocada, carecendo de estimulá-la. Como afirma Gainza (1988, p. 98) deve-se lutar para sensibilizar as pessoas e que “a música não é um mito, mas uma realidade, ao alcance de todo ser humano”.

A educação musical proporciona experiências que promovem para essas crianças um espaço de vivência onde possam melhorar sua autoestima e socialização, participar com motivação das atividades escolares, contribuindo no processo da aprendizagem.

[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (Bréscia, 2003, p.81).

A experiência de participação em corais, conjuntos, orquestras e outros Para Bréscia, "a música é tida como um dos melhores meios de expressão e socialização do ser humano" (BRESCIA, 2003, p.83)

Pode-se observar pelas respostas das crianças que elas estão felizes pela oportunidade de experimentar a música e que de algum modo o conhecimento que estão adquirindo hoje, poderá ser de muita utilidade no futuro.

Ao tocar um instrumento ou cantar em grupo, o educando tem a oportunidade de uma experiência própria do fazer musical e isto estimula sua imaginação e propicia uma maior integração entre

seus colegas traçando assim um laço de amizade, respeitando e aceitando o outro.

Grupos musicais têm sido mencionados com frequência como fonte de inúmeras vantagens na formação de crianças e adolescentes, inclusive no que respeita à sua participação efetiva em experiências prazenteiras de trabalho em grupo. (Bréscia, 2003, p.18).

“Por meio da música a criança se auto-disciplina, pode expressar-se, sentir-se aceita, comunicar-se mais profundamente com seus colegas. Na música, é possível reconhecer, mesmo que inconsciente, um espaço onde é possível trabalhar, crescer, realizar-se”. (Bréscia, 2003 *apud* TUSLER, 1991, p. 16)

Diante dos resultados das atividades realizadas com os alunos observou-se que: com a oportunidade de cantar ou tocar um instrumento obtiveram um bom desenvolvimento rítmico e motor, além de aumentar sua auto-estima.

Dessa forma, foi possível perceber que a música é um instrumento facilitador para a aprendizagem e socialização, desenvolvendo entre outros aspectos a sensibilidade e a criatividade, promovendo ao mesmo tempo o incentivo de fazerem parte de atividades lúdicas que é fundamental para estimular a aprendizagem tornando o ambiente escolar um lugar prazeroso de convivência.

Um espaço assim concebido contribui para o enriquecimento do pensamento criativo dos alunos, pois o desenvolvimento intelectual não ocorre por si mesmo, mas por meio de atividades, a partir da relação com o meio promovendo assim uma socialização e trocas de aprendizagem dando sentido às experiências das crianças.

As atividades propostas na modalidade da Arte Musical podem garantir e ajudar as crianças a desenvolver modos interessantes com a criatividade de fazer e de pensar sobre a arte musical, alcançando objetivos como: coordenação motora, percepção auditiva, expressão corporal, melhoria na sensibilidade,

na capacidade de concentração, memória, melhoria da linguagem exercitando seus modos de expressão e comunicação bem como a socialização.

Estas atividades de experimentação dos instrumentos musicais, como oficinas de percussão, teclado, bateria, canto e instrumentos de corda desenvolvem nas crianças e adolescentes, sem que elas percebam, valores como disciplina e integração

Conclusão

A pesquisa avaliou as iniciativas desenvolvidas no Programa Mais Educação e cartografou os seguintes determinantes, singulares à EMEIF Paulo Sarasate:

Aprendizagem mais interessante e prazerosa, fazendo com que a criança se sinta capaz de interagir com seus colegas;
Desenvolvimento da sensibilidade, evidenciando as relações de forças envolvidas, capazes de impulsionar positivamente na adesão ao Programa Mais Educação;
Utilização da música na escola contribuindo positivamente no processo de aprendizagem e socialização da criança.
Atividades com música envolvendo instrumentos e canto representam uma forma lúdica e prazerosa de aprender, constando-se o crescente gosto pelas aulas, surgindo então muitas apresentações artísticas musicais.
Experiência musical para crianças edificam os seus conhecimentos.

Um outro ponto relevante observado foi a cumplicidade no desenvolvimento do projeto entre o corpo docente e os discentes, constatamos ainda, que as atividades de musicalização proporcionaram um novo olhar do fazer educativo no espaço escolar.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música aprendido e no convívio social da criança.** / Hans Günther Bastian: [tradução Paulo F. Valério].-1. Ed.- São Paulo: Paulinas, 2009, (Coleção clave de sol. Série música e educação).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte:** Brasília-DF. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte:** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF. 1997.

BRESCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: Bases Psicológicas e Ações Preventivas.** Campinas, São Paulo. Editora Átomo,2003.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. **Estudo de psicopedagogia Musical** /Violeta Hemsy de Gainza; (tradução de Beatriz A. Cannabrava). – São Paulo: Summus, 1988.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.**- Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Papyrus Educação) - 4ª Edição, 2008, 244p. Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qMLZqIxd62cC&oi=fnd&pg=PA141&dq=A+IMPORT%C3%82NCIA+DA+M%C3%9ASICA+NA+escol&ots=f55AUSHkBV&sig=MSYtGjjV7slr-lhbkoSOu4IWxU#v=onepage&q=A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20M%C3%9ASICA%20NA%20escola&f=false>. Acesso em: 19 de set 2011.

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo12.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2011 às 8:30

Capítulo 06

Projeto “Músicas com Viver”, teoria vygotskyana e a prática musical: trabalho de intervenção psicopedagógica com crianças pequenas

José Cildo Martins¹

Estanislau Ferreira Bié²

Maria Sanders Martins Souza³

Introdução

A minha primeira experiência com a utilização de música em sala de aula começou no ano de 1999, quando tive a oportunidade

¹ Graduado em Pedagogia com Habilitação em Linguagens e Códigos; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Cursando Pós-Graduação em Arte Educação com Ênfase em Música; Coordenador Pedagógico da Escola SESI Euzébio Mota de Alencar.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada e Licenciado em História pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

³ Graduada em Licenciatura Específica em matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Pós-graduada em Arte-Educação com ênfase em Música pela Ffaculdade do Vale do Jaguaribe . Atualmente professora de matemática e arte educadora da Escola SESI Euzébio Mota de Alencar.

de trabalhar com crianças da Classe de Aceleração. Nessa minha trajetória lecionei no ensino infantil e fundamental, um percurso muito enriquecedor no que diz respeito às experiências bem significativas com a utilização da música, o que me fez sentir realizado ao apresentar e experimentar a música para essas crianças.

Na Classe de Aceleração concentravam crianças que demonstravam agressividades, hiperativos e por conseqüências dificuldades de aprendizagem, características que de uma certa forma gerava resistência a ponto de ficarem desconfiadas, o que talvez justifique pela falta de hábito no envolvimento do cantar e conversar sobre.

Com o tempo, fomos ganhando confiança e credibilidade e, dessa forma, o trabalho foi se desenvolvendo e mostrando resultados. Nossas atividades aconteciam sempre nos dois primeiros tempos das aulas, onde utilizávamos preferencialmente, letras de músicas do repertório folclórico, pois nele encontrávamos canções curtas, de fácil apreensão, além da riqueza rítmica e melódica, importantes para a construção do conhecimento musical e a valorização da nossa cultura que permitisse as crianças desenvolver a leitura e a interpretação de texto, além de favorecer entre outras coisas a motivação e a autoestima dessas crianças.

Em pouco tempo tínhamos um grupo de crianças que apresentavam mudanças de comportamento, motivos pelos quais nos alegrávamos pelo processo de seu desenvolvimento através da proposta de atividades com música.

Ao utilizarmos a música, a princípio como estratégia de aproximação o receio e a tensão foram sendo substituídos pela amizade e confiança recíprocas. Com o apoio da direção foi possível disseminar atividades musical no pátio da escola, envolvendo todas outras crianças no momento do recreio. Algumas apresentações foram realizadas durante esses intervalos do recreio.

Se, no início do trabalho, encontramos certa apreensão por parte das crianças, no decorrer do trabalho já havia uma maior

aproximação entre as crianças e o professor. O mais importante foi à crença no trabalho e na possibilidade de reintegração social e na valorização do indivíduo, resgatando a cidadania e recuperando a autoestima. Era preciso superar as dificuldades, pois muitas daquelas crianças carregavam consigo uma história de vida marcada ausência de afetividade e desrespeito familiar e social.

Anos seguintes, precisamente no ano de 2006, com a conclusão da Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional e ter sido contratado como coordenador pedagógico na Escola SESI Euzébio Mota de Alencar e logo depois ter sido remanejado para o setor do NIEFC (Núcleo Integrado Escola Família e Comunidade) desenvolvendo um trabalho de orientação e acompanhamento sócio psicopedagógico com a família e as crianças da escola, veio novamente a vontade de experimentar novamente a música, dessa vez com a proposta de atender as crianças que apresentavam comportamento hiperativo e conseqüentemente dificuldades de aprendizagem. Um meio pelo qual facilitou atender coletivamente todas essas crianças que apresentavam esses problemas.

É nesse momento oportuno que surge a ideia do Projeto “Músicas Com Viver” a partir de pesquisas e estudos relacionados às perspectivas sobre a teoria Vygotskyana e a prática de atividade musical. Leituras que me favoreceu fundamentos necessários e que me ajudaram a compreender o quanto estas duas práticas poderiam contribuir para o processo de prevenção e de intervenção psicopedagógica com as crianças, com a finalidade de atender coletivamente todas elas conforme a necessitada de acompanhamento psicopedagógico.

O foco principal de nosso objetivo era proporcionar a interação e a comunicação das crianças com a música, buscando estimular a percepção, expressão e aquisição dos significados dos códigos musicais e a linguagem significativa e contextualizada com sua realidade despertando para um processo de compreensão e transformação para o seu bem-estar, respeito, sensibilidade e troca de experiências através leitura musical.

1. Justificativa: a musicalização e o ser humano

A relação do ser humano com a música tem sido considerada por muitos estudiosos da atualidade como algo intrínseco à natureza do próprio homem. Assim é que nos primeiros passos do processo de educação musical, é importante promover nas crianças a descoberta dos elementos da música, tanto em si próprios, como nas circunstâncias que os envolvem. Estudos mais acurados da relação do homem com a música têm permitido a formulação de teorias que explicam como o desenvolvimento psíquico e emocional dos indivíduos é reforçado pela sua aproximação com a música. (WILLEMS, 1970).

A musicalização na educação infantil está relacionada a uma motivação diferente do ensinar, em que é possível favorecer a autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase.

Nesta perspectiva, um trabalho de educação musical que possa proporcionar as crianças uma formação na qual interajam razão, corpo e sentimento, tende a favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para a vida e para as relações socioculturais dos atores envolvidas nessa realidade. Segundo Willems (1970), a vivência da música traz a possibilidade de alimentar essas três faculdades através do incentivo ao exercício do intelecto, da intuição e da imaginação, ativação da consciência corpórea, dos sentidos e da motricidade, além de despertar a sensibilidade e a emoção.

A infância é uma fase decisiva, pois a base do desenvolvimento e crescimento de um futuro adulto, volta-se nessa fase. É nessa fase que o ser humano se encontra em pleno desenvolvimento psicomotor, verificando uma predisposição natural para aprender; a criança observa e investiga através de canais sensorio-cognitivos, transformando seus repertórios de ação e conhecimento a fim de apreendê-lo. Portanto, a música na infância pode ser considerada

parte integrante desse desenvolvimento, dado que através de suas múltiplas possibilidades, como o canto, os jogos lúdicos, brinquedos cantados, percussão corporal e execução instrumental, ela vem atender a uma necessidade vital de todo ser humano, de movimentar-se, expressar-se, de inventar, criar e sentir-se aceita.

A música, dentro de um contexto sociocultural é um instrumento de elo na diversidade cultural, que pode conduzir a criança a participação em grupos de cultura e hábitos diferentes, o que podemos chamar de relação interpessoal, respeitando e sendo respeitado, participando ativamente.

A volta da educação musical nas escolas significará para milhões de crianças e jovens a construção de valores pessoais e sociais, além de um maior desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo, passando a colaborar grandemente para várias habilidades da criança. No entanto, o direcionamento da música deverá ser para o desenvolvimento de outros aspectos ligados à criança como a criatividade, a coordenação motora, a lateralidade, a lógica, a estética, a linguística, o desenvolvimento sócio afetivo e a socialização, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem e de proporcionar momentos de prazer para a criança.

2. A psicopedagogia

A Psicopedagogia, enquanto conhecimento interessa a todo aquele que se dedica à Educação, na medida em que possibilita uma análise das teorias relacionadas com as ações de aprender e ensinar.

No campo da Psicopedagogia, Sara Pain (1985) em seu livro *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*, oferece subsídios teóricos e práticos para qualificar o trabalho realizado com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Beatriz Scoz (1998), no livro *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*, analisa as concepções dos educadores da escola a respeito dos problemas de aprendizagem e propõe alternativas de ação a partir da contribuição da Psicopedagogia.

Gillian Rubistein, 1996, p.128 ilustra que *"durante e após o processo diagnóstico serão construídos um conhecimento e uma compreensão a respeito do processo de aprendizagem"*. Isto permite que o psicopedagogo tenha maior clareza a respeito dos objetivos a serem alcançados no atendimento psicopedagógico.

E quando tratamos de uma psicopedagogia trabalhada através da arte, no caso específico, a música, conseguimos visualizar possibilidades que vai permitir descobertas internas que nutrem a essência da criança aprender de forma prazerosa, pelos meios do sentir, do tocar, do cantar, da experiência magnífica que a criança vivencia enquanto está praticando atividade com música. É acreditar na habilidade manual em sintonia com o prazer do sentimento, do afeto, uma força interna que faz crescer, que constrói um mundo de significados e significantes.

O uso de recursos expressivos e artísticos trabalhando a musicalidade com crianças que apresentam problemas de aprendizagem, ampliam as propostas psicopedagógicas porque enriquecem as vivências, abrem, permeiam e fecham atividades de movimentos, expressão e consciência corporal.

Um mundo de som, imagens, palavras, de pensamentos e de ações, gera um significado de vida tecida e construída em alicerce de afeto cognitivo.

3. Teoria vygotskiana e as aprendizagens musicais espontâneas

Vygotski considerava o meio social como o principal fator do processo de ensino-aprendizagem. Com relação à Educação Musical, esse meio social inclui não só as estratégias pedagógicas, as atividades, o método, a seleção de conteúdos e de repertórios e os modelos musicais de performance e estilos e sim do próprio status do conhecimento musical em si, na comunidade e na sociedade como um todo. Vygotski sugere que as atividades musicais podem ser mais produtivas quando associadas a três fatores: **frequência** (devem acontecer periodicamente no processo de musicalização,

pois se forem atividades esporádicas, não permitirão às crianças compreendê-las e apreender o seu objetivo pedagógico); **contextualização** (deverão ser atividades que façam parte de um contexto/prático musical integral); **momento** (deverão ser atividades adequadas aos níveis efetivo e potencial no desenvolvimento psicointelectual da criança, do contrário não promoverão o desenvolvimento musical, mas apenas o fazer por fazer e o entretenimento). (*A psicopedagogia de Vygotski e a Educação musical: uma aproximação*, pg. 90, 94)

Considerando as aprendizagens como o principal fator de desenvolvimento humano, Vygotski fazia uma distinção entre aprendizagens e conhecimentos espontâneos/cotidianos e os formais. Ele valorizava, sobretudo, as situações formais/sistematizadas de ensino-aprendizagem, pois considerava que elas, sendo organizadas para agir na ZDP das crianças, têm mais condições de promover o desenvolvimento.

Sob esse aspecto, em relação aos conhecimentos musicais cotidianos/espontâneos e a ZDP das crianças, é possível formular questões sobre até que ponto as práticas e conhecimentos musicais cotidianos podem agir no nível de desenvolvimento potencial das crianças, impulsionando seu desenvolvimento psicointelectual e musical. Na medida em que tais práticas apresentam conteúdos novos que ampliam a bagagem de conhecimento/desenvolvimento efetivo das crianças, elas agem sim na ZDP, promovendo o desenvolvimento psicointelectual e musical. (*A psicopedagogia de Vygotski e a Educação musical: uma aproximação*, pg.84).

Com as práticas musicais cotidianas, acrescentando-se ainda o fato de que a música, por sua natureza intrínseca, constitui uma prática humana essencialmente carregada de afeto. É preciso reconhecer as características da ZDP de cada criança, e conhecê-las inclui conhecer seus gostos e preferências musicais, seus hábitos de escuta, seu universo musical cotidiano de referência, seu repertório, a maneira como essa criança se relaciona com a música e os sentidos que as práticas musicais apresentam em sua vida. Através dessas

investigações o educador consegue revelar quais os conceitos musicais a criança possui, que noções dos fenômenos sonoros e musicais a criança traz, e quais precisa adquirir, ampliar e transformar. (*A psicopedagogia de Vygotski e a Educação musical: uma aproximação*, pg.87).

Segundo Deckert (2005) e Rego (2008), além desses aspectos podemos notar que a volta da música na escola está relacionada à Zona de Desenvolvimento proximal, de Vygotsky. Para Vygotsky, o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do percurso de desenvolvimento da pessoa humana, não devendo ser encarada como uma educação tradicional.

Os estudos de **Daniel Levitin** dizem que ouvir música aprimora os circuitos neurais, ajudando a preparar a inteligência para os desafios da linguagem e da interação social. Dentro de uma perspectiva cultural e educacional, o exercício do músculo da imaginação e da cognição, proporcionado pela reincorporação da música ao cotidiano escolar, é fundamental na reinvenção do Brasil.

Vygotsky vê os jogos e as brincadeiras como de extrema importância para a promoção do desenvolvimento, pois o objeto que a criança usa nas suas brincadeiras serve como uma representação da realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado constituindo, assim, um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas (Deckert 2005 e Rego 2008). Sob o ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. Sob o ponto de vista psicológico, a brincadeira e o jogo preenchem uma atividade básica da criança, ou seja, são o motivo para a ação.

O psicopedagogo, arte-educador e mestre em educação João Beauclair afirma que “a música não é só uma questão de interferência na educação da criança, é uma necessidade, que deve ter espaço consagrado e rotineiro, por possibilitar a melhoria da

sensibilidade, beneficiar os processos de aquisição da leitura e da escrita e auxiliar na melhoria da capacidade de memorização e de raciocínio”.

Enfim, apoiando em todos esses pressupostos relacionados a musicalização no ensino infantil, enfatizamos acrescentamos o diz Feres (1988), “*a musicalização infantil tem como objetivo principal desenvolver na criança o prazer de ouvir e fazer música*”. A autora descreve ainda, que, dentre os vários objetivos específicos desenvolvidos com o trabalho de musicalização, pode-se destacar os seguintes: Estimular ligação afetiva entre a mãe ou o adulto responsável pela criança; resgatar o nosso patrimônio cultural, utilizando também um repertório folclórico e popular; fornece repertório para a mãe cantar com seu filho; proporcionar meios no qual a criança tenha liberdade para criar e estimular o canto e a fala; oportunizar formas da criança se relacionar com outras pessoas; ensinar a criança a respeitar e conhecer limites.

Portanto, a psicopedagogia Vygotskiana permite oferecer novos conhecimentos musicais às crianças dando-lhes um significado de semear nela novas necessidades musicais.

4. Atividade musical como instrumento de prevenção e intervenção psicopedagógica

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, o que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. Esse dado é de fundamental importância para a educação musical porque, a partir daí o professor poderá organizar sua estratégia, elaborar seu plano de operações (GAINZA, 1988, p. 43).

Através da atividade de Educação Musical podemos utilizar elementos sonoros que favorece o desenvolvimento da capacidade de aceitação da criança. Através do manuseio prático de

instrumentos, da gramática musical e da composição, é possível desenvolver a criatividade e a coordenação motora, favorecer a socialização e estimular os processos mentais de aprendizagem.

Existem pesquisas que apontam a música como auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social dos indivíduos. Denise Campos, Marisa Fonterrada, Violeta Gainza, T. Fugioka (et alli), Beatriz Ilari, entre outros, têm se dedicado aos estudos nessa área, com foco na Educação Musical. Logo, a utilização da música como ferramenta para auxiliar no tratamento das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos se torna viável tendo como base as linhas de pensamento cognitivistas.

A prática musical coletiva é uma das práticas humanas mais vivas, dinâmicas, intensas e envolventes, e que o impulso de a realizar é um instinto humano inato. Nestas práticas musicais podemos perceber o quanto as crianças trazem um potencial musical e/ou instinto musical que no seu dia-a-dia, é extravasado por meio das práticas musicais cotidianas.

Segundo Sekeff, (2007, p.45),

A música rítmica dá ao educando o sentido e a emoção do movimento, ampliando sua concepção de mundo. Essa sensação provavelmente precede a possibilidade de realização, tendo em conta que, do ponto de vista embriológico, o sistema motor é o primeiro a se desenvolver antes de qualquer sistema sensorial. (SEKEFF, 2007, p.45),

5. Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: estratégias realizadas no projeto músicas com viver

Realizar um trabalho de intervenção psicopedagógica requer, antes de tudo, uma avaliação diagnóstica do comportamento das crianças. Observar as brincadeiras nos momentos dos intervalos, e a forma pela qual se comportam durante as atividades de sala de aula, são extremamente importantes para um levantamento diagnóstico que podem nos trazer pistas que denunciam os tipos de

dificuldades que essas crianças apresentam nos seus mais variados aspectos.

A priori buscamos identificar quem são essas crianças que durante a avaliação diagnóstica apresentaram esses comportamentos negativos, em seguida traçamos estratégias de acompanhamento das mesmas, elaborando planos de atendimento individual dentro de cada especificidade apresentadas pelas crianças. O que de fato foi realizado estes atendimentos sem muitos resultados satisfatórios devido à grande demanda. Resolvi investir numa outra estratégia de intervenção psicopedagógica que fosse possível permitir um atendimento de forma coletiva com as crianças. Surge então a ideia de utilizar a música como estratégia de atender vários grupos de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Apropriados de informações nos nossos registros de ficha de acompanhamento individual, buscamos formar os grupos de crianças atendendo-os semanalmente através de encontros de canto, selecionando letras de músicas contemplando linguagens significativas e contextualizadas com sua realidade despertando para um processo de compreensão e transformação para o seu bem-estar, respeito, sensibilidade e troca de experiências através leitura musical.

As atividades eram desenvolvidas a partir das canções previamente selecionadas em suas respectivas temáticas, (veremos adiante nos anexos o quadro de sugestões de atividades), através de um cronograma para atender semanalmente crianças do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

A proposta tinha como objetivo possibilitar as crianças a pensar e a refletir, haja vista que esta é a fase em que elas se encontram em pleno desenvolvimento cognitivo, e, como a educação é processual precisaríamos de um tempo para observar e acompanhar até que ponto cada criança apresentava mudanças de comportamento durante o processo das atividades.

As crianças eram estimuladas para uma reflexão e discussão através de uma roda de conversa sobre o que elas conseguiam compreender, propondo a produzir texto ou desenho de forma que fosse possível identificar verdadeiramente a compreensão da criança.

No contexto de educação musical, a vantagem de usar a música associada ao contexto da realidade de mundo da criança, seus problemas, suas dificuldades, suas fantasias, etc., permitia um desenvolvimento e uma compreensão daquilo que ela vivenciava no seu dia-a-dia. No canto, a criança conseguia se descobrir e visualizar sua capacidade de transformação, sua autoestima, sua harmonia com as pessoas com quem convivia, seja no ambiente familiar, escolar e na comunidade onde vivia.

A falta de interesse das crianças pelos estudos, inquietações, comportamentos agressivos, dificuldades interpessoais, compactua consideravelmente a um sintoma do desprazer e falta de motivação manifestado em sala de aula. Neste sentido, foi no universo musical que tivemos maior identificação para realizarmos um trabalho de Intervenção Psicopedagógica de modo que enfocasse essa abordagem como processo de mudança no comportamento dessas crianças.

Estudos apontam que a arte dos sons pode superar o lugar de linguagem das emoções para assumir o espaço de elaboração e transformação de sentimentos por meio de uma dinâmica de construção de analogias, do movimento simbólico. Vygostsky e Langer são as referências teóricas que fornecem as bases para o entendimento de que o ser humano, ao partilhar suas músicas, demarca espaços de participação social coletiva ao mesmo tempo em que elabora e reafirma pautas indenitárias, afetivas e emocionais individuais.

Precisamos entender que a música, além de ser uma linguagem que ultrapassa os limites da palavra, sendo particularmente uma forma de exprimir sentimentos e emoções, se detém também a resgatar a autoestima das pessoas e embute

valores. A música é uma fonte de crescimento espiritual que permite enriquecer a sensibilidade e o fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida. Por meio dela a criança se autodisciplina, pode expressar-se, sentir-se aceita, comunicar-se mais profundamente com seus colegas. Na música é possível reconhecer, mesmo que inconscientemente, um espaço onde é possível trabalhar, crescer, realizar-se.

O cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem na socialização, aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. Tanto no ensino que envolve outras disciplinas de estudos quanto, por exemplo, nos recreios. Cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão de emoções, como também ser utilizado como instrumento para pessoas

6. Implementação do projeto a partir do curso de pós em arte educação com ênfase em música

A Universidade Estadual Vale do Jaguaribe em parceria com a IDJ, Instituto Dom José, teve a iniciativa de implantar o Curso de Pós-Graduação em Arte Educação com Ênfase em Música. A Universidade é pioneira nesta área de formação de educadores, partindo do brilhante ideia proposto pelos professores Eudes Farias de Paula e Dorilene Mendes de Moraes Farias. A ousadia desses mentores teve como objetivo principal formar educadores para atender a demanda da exigência surgida na lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, determinando que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica.

Fazendo parte da primeira turma do referido curso, inclusive contando com excelentes professores (as) competentes e especializados na área, me proporcionando novos conhecimentos e apropriando-se com maior fundamentação sobre teoria e prática musical, senti a necessidade de repensar o projeto, acrescentando o

coral de flauta doce além do canto coral de vozes, mantendo a mesma proposta. Haja vista que essa adaptação não interfira nos objetivos proposto do trabalho anterior, e sim na melhoria pela inserção de um trabalho também de prevenção, inserindo outras categorias de ensino musical com formação de coral de vozes e de flauta doce.

Mas é pertinente lembra que a utilização da música na educação e no trabalho do psicopedagogo não deve ficar restrita a ensinamentos técnicos e formais, mas ser usada como elemento potencial significativo no processo pedagógico e psicopedagógico. Deve-se procurar visualizá-la com possibilidades de contextualização, respeito, sensibilidade, troca de experiências, conhecimentos, dinâmicas, novas vivências etc., que podem proporcionar um posicionamento do sujeito frente à sua realidade sócio econômico e cultural e na capacidade de compreensão.

O nosso repertório musical é muito rico em conteúdo, a ponto de podermos nos apropriar e utilizar como uma proposta pedagógica de leitura, compreensão e reflexão a partir do ouvir, e do sentir, motivando a criança a compreender as informações lincadas nas temáticas em discussão, entre elas a cidadania, religião, questões sociais, meio ambiente, sexualidade etc.

Além disso, permite que a criança desenvolva em seus vários aspectos: coordenação motora, integração, socialização, expressão, memória, atenção e concentração, emoção e afetividade.

Aristóteles, grande Filósofo grego (384-332 a.C): “A música tem tanta relação com a formação do caráter, que é necessário ensiná-la às crianças.” (BRÉSCIA,2003, p.26).

7. Referenciais legais que respalda a utilização do ensino da arte na escola, especificamente a música

A **Lei de nº 11.769**, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 9.394/96 -, e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O artigo 26 da LDB diz que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Neste artigo foi incluído o parágrafo 6º, com a seguinte redação: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.” O parágrafo segundo diz que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Segundo a lei, os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas.

A LDB art 4º inciso V, que reafirma o direito de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Ou seja, todas as pessoas devem ter, em princípio esse direito. (Brandão, Carlos da Fonseca. LDB: passo a passo. Avercamp/2005, p.30).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que visualizam a Arte como uma disciplina de função tão importante quanto as outras para o processo ensino-aprendizagem. Na disciplina de Arte a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. De acordo com os PCN's as interpretações de texto de músicas são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com a música quanto a sua utilização como modelo são maneiras de a criança construir conhecimentos. Além disso, as interpretações

estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado. (PCN, ARTE – Educação Fundamental, MEC/1997).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) capítulo IV, art. 58 do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, determinam que: *“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”*.

Desta forma, considerando o respaldo legal e pedagógico sobre a Arte como fator que promove o desenvolvimento humano e que aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado e ainda, no sentido de contribuir para melhoria das relações, a ressignificação dos valores e conseqüentemente do processo ensino-aprendizagem é que optamos por trabalhar em Arte além de outras atividades, a música como meio facilitador de todo os aspectos citados logo acima. Isto significa transformar o conhecimento abstrato em conhecimento vivo.

Referências

- BRÉSCIA, Vera Pesságnio. Educação Musical: Bases psicológicas ação e preventiva. Campinas, SP. Editora Átomo, 2003;
- BRITO, Teça Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da Educação Musical.
- GAINZA, V. Hemzy de: Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo, Summus, 1988.
- JOLY, I.Z.L. Ensino de música: proposta para agir e pensar em sala de aula, São Paulo. Moderna,2003.

RODRIGUES, Leiloir. A Psicopedagogia e o Ensino da Arte, 2001. Trabalho monográfico – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, Curitiba, 2006.

SEKEFF, M. L. Da Música – seus recursos. 2ª edição. Ver e ampliada São Paulo, editora UNESP, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch, 1999. Psicologia da Arte. São Paulo.

CUNHA, Rosemyriam. A vivência Social da Música. Trabalho científico, Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, PR.

Capítulo 07

O uso da música como ferramenta didática do ensino da língua espanhola no ensino médio

*Aderlania Henrique de Oliveira*¹

Introdução

No âmbito escolar dispomos de diversas ferramentas que nos auxiliam no ensino da Língua Espanhola, dentre elas temos a música como forma de contato do estudante com o idioma em questão.

Para tanto, é necessário verificar se tal ferramenta utilizada em sala de aula é realmente relevante para a aprendizagem, identificando se o seu uso contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos em relação ao ensino da Língua Espanhola.

Diante das informações apresentadas, o presente trabalho realiza uma análise em relação ao uso da música como instrumento facilitador do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio. Levando em consideração a importância do ensino de uma segunda língua nos dias de hoje, surge o seguinte questionamento: O uso da música nas aulas de Língua Espanhola facilita a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos?

O presente estudo ganha relevância ao observar que os alunos atualmente demandam um maior dinamismo por parte do

¹ Graduada em Administração de Empresas e Graduanda em Língua Espanhola pela Faculdade Católica Rainha do Sertão e pela UFC - Quixadá. Professora da rede pública do estado do Ceará desde 2010. E-mail: aderlaniaadm@gmail.com.

professor em relação à metodologia de ensino utilizada nas aulas, sendo que é necessário encontrar meios que facilitem o processo de aprendizagem e que consiga aumentar a concentração dos alunos, fazendo com eles se sintam estimulados a aprender um novo idioma, visto que se trata de algo com o qual a maior parte dos alunos tem contato apenas no ambiente escolar.

Ao observar tal situação, percebemos que existe uma necessidade de encontrar uma ferramenta de ensino que auxilie o professor e o ajude a obter melhores resultados dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da mudança de perfil dos alunos em relação aos estudos e técnicas de aprendizagem, ocorre cada vez mais uma demanda por diversificação das aulas, tornando-as mais interativas e atrativas, com vista a melhorar o processo de assimilação dos conteúdos, gerando melhores resultados. Isso exige do professor uma constante inovação dos métodos e práticas de ensino, fazendo com que eles recorram aos mais variados meios de proporcionar a aprendizagem, de forma a dinamizar as aulas e conseguir maior concentração por parte dos alunos.

O objetivo geral do presente trabalho é diagnosticar a utilidade do uso da música como ferramenta didática do Ensino da Língua Espanhola. Os objetivos específicos consistem em averiguar se a música melhora a aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Espanhola; se a música influencia a assimilação dos conteúdos referentes à Língua Espanhola; analisar o uso da música como meio de dinamizar as aulas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa será realizada uma pesquisa exploratória para ampliar o conhecimento sobre o tema em estudo, proporcionando maior embasamento teórico e buscando respostas aos questionamentos levantados pela mesma, efetuando uma revisão da literatura.

Desenvolvimento

O uso da música em sala de aula faz parte da realidade de muitos profissionais da educação, como auxílio na dinamização das aulas e no ensino de diversas áreas, especialmente, em Língua Estrangeira. A escola pública recebe alunos para o Ensino Médio vindos de diferentes realidades, com objetivos e interesses diversos, cabendo ao professor integrá-los e associá-los aos conteúdos como forma de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Antes mesmo de ingressar na vida escolar, o estudante tem contato direto com a música e isto explica a preferência deles por esse tipo de atividade no ensino de língua, para uma melhor compreensão é necessário analisar o conceito de música, que segundo Costa (2003), é um gênero híbrido, composto por dois tipos de linguagens, a verbal e a musical.

A origem do termo música sempre esteve ligada à palavra arte e também com saber, conhecimento, instrução, destreza e perícia. Música, mais precisamente, poderia ser definida como a "ARTE DE ENSINAR". (MIRANDA, 2009, p. 113)

Ainda de acordo com Miranda (2009) a música é uma das formas de expressão de um povo, que reflete seus costumes, hábitos e comportamentos.

De acordo com Dolores Rodríguez Cemillan (2010, *apud* ROCHA, 2012) para o aluno a música significa uma abordagem de língua estrangeira mais prazerosa, espontânea, pois a música é marcada emocionalmente e diverte. Isso resulta num aumento da motivação para trabalhar como o tema da aula e com isso também com a língua estrangeira e suas principais habilidades.

Podemos perceber, através dos comentários acima, que a música contém formas diversas de aprendizagem de variados assuntos, sendo um instrumento facilitador da transmissão do conhecimento, ao tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Por se tratar de algo que está presente em nossas vidas, fazendo parte da nossa história, a música tem o poder de se adaptar as diversas realidades e finalidades, tratando-se de uma fonte de conhecimento ampla e flexível, conforme afirma Miranda (2009) ao dizer que a música está presente em todos os momentos de nossa vida, nos acompanha desde o berço, e depois, no decorrer da vida. Está em nossas casas, no carro, nas ruas, no trabalho.

“As músicas nos acompanham em diferentes momentos da vida, bons e ruins, elas eternizam momentos. (...) O resultado é termos em mãos uma fonte profícua para aprendizagem de uma nova língua e adaptável para qualquer contexto de ensino”. (LIMA; BASSO, 2009, p. 12)

Desta forma, a utilização de atividades musicais ajuda a proporcionar aos alunos situações comunicativas e não uma mera forma descontextualizada de aprendizado, pois é algo que faz parte do cotidiano.

BASSO (2006) discutiu teoricamente o ensino de Língua Estrangeira através da música, por ser a letra da música, uma rica fonte para produção de material de qualidade para um ensino efetivo, garantindo boa motivação e interesse por parte dos alunos.

A música auxilia no ensino de língua estrangeira ao fornecer uma grande diversidade de materiais, além de proporcionar um ambiente que favorece a aprendizagem.

Segundo VIGOTSKY (1988) a música sempre carrega consigo inúmeros tipos de emoções que podem servir de base para uma aproximação muito mais eficaz no ensino de uma nova língua.

Conforme Miranda (2009) o uso de canções na aprendizagem de uma língua estrangeira e, em nosso caso especialmente da língua espanhola, precisa ir muito além de uma simples atividade lúdica, não perdendo de vista que ela é importante fonte de informação cultural.

Ao trabalhar com músicas devemos utilizar nossa criatividade para conseguir explorar todo o potencial que ela carrega,

aperfeiçoando seu uso e melhorando a aprendizagem, o que facilita o ensino da língua espanhola.

Uma característica muito comum e bastante explorada na música é o fato de as canções propiciarem uma fixação mais rápida daquilo que trazem em suas letras. Além disso, sabemos que muitas pessoas ainda não despertaram para o potencial de aprendizagem derivado do uso da música como fonte de conhecimento, conforme Murphey (1992, *apud* MENDEZ *et al*, 2011), que denuncia que administradores, professores e até mesmo alunos não consideram a música como uma atividade de ensino séria.

Embora a música apresente um grande potencial, muitos profissionais ainda não despertaram para a importância de seu uso no processo de ensino-aprendizagem.

Nos estudos de Gonzalo Abio (2001, *apud* MIRANDA, 2009) o poder das canções aparece em despertar o interesse positivo em um aluno, oferecer possibilidades de integração de temas da atualidade, culturais e de outras áreas curriculares, serem veículos de informações linguísticas que podem ser explorados desde o ponto de vista gramatical, fonético e léxico.

Ao utilizar a música na sala de aula, percebemos que ela serve como elemento lúdico, e como instrumento de ensino, o qual o professor pode utilizar como estratégia para o aprendizado dos alunos, tanto em relação aos conteúdos gramaticais como também para os conteúdos discursivos e comunicativos, só depende do enfoque que ele vai dar. (KIERAS; LOPES, p.12)

Podemos perceber, de acordo com os autores acima citados, que existe muito material disponível para o professor e que abrangem todos os conteúdos e áreas previstas no currículo escolar, indo além do tradicional, representando uma nova forma de ensinar e aprender, dependendo apenas do enfoque que se quer proporcionar.

A música funciona como elemento motivador da autonomia do aluno, que poderá selecioná-la fora do ambiente escolar,

oferecendo oportunidade para que o aluno seja sujeito ativo no próprio processo de aquisição da língua.

Existem diversas vantagens advindas do trabalho com músicas tais como apontadas por Griffe (1992, *apud* MENDEZ *et al*, 2011), que elenca como vantagens do uso da música em sala de aula de línguas estrangeiras a criação de um ambiente acolhedor e a oportunidade de estar em contato com outras características da cultura dos países onde as músicas são produzidas.

A música por abordar temáticas variadas se torna um instrumento de ensino multidisciplinar, por isso, ensina novas palavras, pratica a pronúncia, ensina um pouco da cultura, estimula o debate em aula, aborda as variedades linguísticas, desenvolve a compreensão oral, escrita e a leitura; estuda os aspectos gramaticais, facilita a memorização, e motiva os alunos à aprendizagem da língua. A música em sala de aula só traz benefícios aos estudantes, já que funciona como um facilitador de aprendizagem, além de desenvolver o seu potencial criativo, além de ser um instrumento de fácil compreensão.

A utilização da música em aulas de Língua Estrangeira, especificamente nas aulas de Língua Espanhola, facilita o aprendizado, dinamiza as aulas, melhora a produtividade, cria um ambiente favorável para a aquisição de conhecimentos, informa sobre a cultura, além de trabalhar com a criatividade, gerando maior interação e participação das pessoas envolvidas.

De acordo com Almeida Filho (1993) a música intensifica, em um conceito lúdico, a habilidade de uso genuíno da língua estrangeira, como instrumento de comunicação interpessoal.

Dentre as habilidades citadas pelos autores, podemos afirmar que a melhoria da comunicação está presente em ambas as visões apresentadas, visto que o foco está em desenvolver as habilidades linguísticas, apresentando-se como um fator essencial no uso da música em sala de aula, mostrando-se como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento das habilidades dos alunos, facilitando a aprendizagem.

Conforme explicita Martins Ferreira (2001, *apud* MIRANDA, 2009) a prática de associar qualquer disciplina à música sempre foi bastante utilizada e demonstrou muitas potencialidades como auxiliar no aprendizado, porém grande parte dos sistemas educacionais das sociedades modernas, entre as quais se inclui a maioria dos sistemas educacionais brasileiros, esqueceu sua aplicação na prática de ensino.

Acrescentando, Daniel Cassany (1994, *apud* MIRANDA, 2009) afirma que escutar, aprender e cantar canções em aula é uma prática de valor didático incalculável. São textos orais ideais para praticar aspectos como o ritmo, a velocidade e a pronúncia correta.

Sabemos que a Língua Espanhola possui uma grande variedade léxica e ao se utilizar a música como ferramenta facilitadora do ensino, melhora a compreensão do idioma, auxiliando na aquisição da fluência na língua, embora apresente todas estas vantagens, a música ainda é pouco utilizada pelos sistemas educacionais existentes, cabendo ao professor a escolha de utilizar a música em suas aulas, mesmo sem receber apoio ou estímulo para fazê-lo.

De acordo com Miranda (2009) os principais livros didáticos utilizados em Espanhol como língua estrangeira no Brasil, pouco aproveitam canções em seu material instrucional. Alguns quase que ignoram esse valor mostrando apenas algumas referências a pequenos trechos.

Essa articulação entre música e sociedade, investigada no trabalho de Freire (1992, *apud* HUMMES, 2004), veio confirmar que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

A desvalorização da música nas aulas de espanhol faz parte da nossa realidade, os materiais didáticos utilizados quase não utilizam a música, e quando a utiliza é de forma superficial, representando um prejuízo para os aprendizes que deixam de usufruir de uma

ótima ferramenta para seu aprendizado, devido ao atual sistema escolar.

Conforme Kieras e Lopes (2010) a música pode ser trabalhada visando mais de um método e mais de um enfoque. Neste sentido, a música pode assumir vários papéis na sala de aula. Um destes papéis é seu aspecto lúdico, pois recentemente, existe uma preocupação dos professores em dar aulas criativas, diferentes, motivadoras, divertidas.

O uso da música como meio de dinamizar as aulas é um fato que se torna cada vez mais notável, pois atualmente, a demanda por aulas mais dinâmicas, interativas e divertidas, buscando prender a atenção dos alunos e despertar seu interesse, tornou-se uma exigência por parte dos aprendizes e os professores procuram se adaptar a essa nova realidade.

Ofertar aos alunos um conteúdo que seja de seu interesse, que desperte uma maior atenção e concentração durante as aulas, motivando-os a querer estudar o idioma, facilita a assimilação dos conceitos e regras, principalmente por tratar-se de adolescentes que buscam um ensino diferenciado.

A motivação determina que se produza realmente a apropriação do conhecimento. Deste modo, Holden e Rogers (2001, *apud* LUZ, 2009) colocam que: as canções também têm uma grande força de motivação na sala de aula, percebemos que caso o aluno não esteja motivado certamente não aprenderá como deveria.

A motivação para estudar é um fator crucial para a aprendizagem, sendo responsável pelo esforço dos alunos em aprender um novo idioma, se ele estiver motivado, terá mais facilidade para aprender a Língua Espanhola.

Ao fazerem uso da música, a aula fica mais dinâmica, mais participativa e, conseqüentemente, mais alegre, através dela é possível alcançar objetivos mais satisfatórios quanto ao processo de ensino aprendizagem, já que ela envolve de maneira eficaz o aluno no processo.

Ao dinamizar as aulas de espanhol utilizando a música, tornando-a mais interessante para os alunos, facilita-se a aprendizagem, melhorando o desempenho dos mesmos, comprovando que a música é uma ferramenta pedagógica facilitadora do ensino que auxilia na melhoria da aprendizagem.

Conclusão

A utilização de músicas nas aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio surge então como uma alternativa de apoio para tornar o ensino mais significativo, atraente e efetivo, proporcionando uma melhoria no processo de aprendizagem dos alunos e tornando-os mais motivados para aprender esse novo idioma.

De acordo com a investigação realizada, é possível responder ao questionamento levantado pela presente pesquisa, afirmando que o uso da música nas aulas de Língua Espanhola facilita a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

A utilização da música como ferramenta didática do Ensino da Língua Espanhola é um instrumento que apresenta um grande potencial a ser explorado, porém pouco utilizado devido ao atual sistema escolar que fornece materiais didáticos desprovidos desta ferramenta ou utilizando-a de forma superficial.

Podemos comprovar através desta pesquisa que a música melhora a aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Espanhola, ao mostrar-se como um instrumento facilitador da transmissão do conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso, pelo fato está presente em nossas vidas, fazendo parte da nossa história, a música tem o poder de se adaptar as diversas realidades e finalidades, tratando-se de uma fonte de conhecimento ampla e flexível.

A música influencia na assimilação dos conteúdos referentes à Língua Espanhola, visto que auxilia no ensino ao fornecer uma grande diversidade de materiais, além de proporcionar um

ambiente que favorece a aprendizagem, proporciona aos alunos situações comunicativas e não uma mera forma descontextualizada de aprendizado.

Ao analisar o uso da música podemos chegar à conclusão que ela se apresenta como um meio de dinamizar as aulas, prendendo a atenção dos alunos, melhorando a assimilação dos conteúdos pelos mesmos.

Compreendemos que somente atividades com músicas não garantem que todos os objetivos do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio sejam alcançados, mas constituem mais uma dentre muitas outras ferramentas que o professor pode utilizar para cativar o aluno, vencer as dificuldades cotidianas, e efetivar o processo de formação do mesmo, garantindo um ensino de qualidade e que visa a real aprendizagem dos educandos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BASSO E. A.; Lima F. S. *A Música no Ensino de Língua Inglesa: No Ritmo do Aprendizado*. XV EPLE 1996 FECILCAM. Disponível em: http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/07_FernandoSilveriodeLima_EdcleiaBasso.pdf. Acesso em: 22 de out. 2013.

COSTA, N.B. *As letras e a letra: o gênero canção na mídia*. In: Paiva, A. D; Machado. A.R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

HUMMES, Júlia Maria. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2013.

KIERAS, Cídia Rita Andrade; LOPES, Marcela de Freitas Ribeiro. *A Sala de Aula de Língua Espanhola: Reflexões Sobre o Estágio de Regência*. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa

Catarina. Disponível em:
<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcela%20Lopes.pdf>.
Acesso em: 22 de nov. de 2013.

LIMA, Fernando Silvério de; BASSO, Dra. Edcleia Aparecida. *Adolescentes Aprendendo Inglês com Música: Nos Embalos da Zona de Desenvolvimento Proximal*. IV EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica. 20 a 23 de out. de 2009.

LUZ, Débora Silva Brito da. *A Música como Instrumento de Aprendizagem nas Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira*. Norte Científico, v.4, n.1, dez. de 2009.

MENDEZ, Ana Lúcia *et al.* *Entreletras: Uma Nova Perspectiva para a Utilização de Músicas como Recurso Didático*. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, N. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011. Disponível em:
http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/141.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2013

MIRANDA, Leandro Roberto Manera. *Música, Canção e o Ensino de Língua Espanhola*. In: Conte, Daniel; Volmer, Lovani; Grégis, Rosi Ana (Org.) *Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

ROCHA, Nildiceia Aparecida. *Articulações Teórico-Práticas em Curso de Formação de Língua Estrangeira: Ensinando Espanhol por Meio de Músicas*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em:
<http://www2.unimep.br/endipec/2663d.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2013.

VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.

Parte II

Literatura, alfabetização, letramento e escrita

Capítulo 08

Breve análise da vida de Clarice Lispector e reflexões da: a hora da estrela

*Luiza Maria Aragão Pontes*¹

*Antônio Gilvan Freitas Pedrosa*²

Introdução

A **Breve análise da Vida de Clarice Lispector e Reflexões da “A Hora da Estrela”** pretende desenvolver um comentário breve sobre a vida e obra de Clarice Lispector, especificando o livro *A Hora da Estrela*, e a sua importância para a Literatura Brasileira, – último trabalho da escritora que foi adaptado para o cinema. Ela foi a principal escritora que desenvolveu um tipo de tendência intimista da Literatura Moderna Brasileira.

O ponto de partida da literatura de Clarice abrange a sua experiência pessoal de mulher e também o seu ambiente familiar. Entretanto, há o estropamento desta vertente, abordando outras temáticas como: o eu e o outro eu; a falsidade das relações humanas

¹ Licenciada em Letras / Português / Literatura / Português / Espanhol e Música – UECE, bacharel em Administração de Empresas – UNIFOR – Universidade de Fortaleza. Especialista em Filosofia da Educação – UECE, Especialista em Metodologia do Ensino da Arte – UECE, Especialista em Pesquisa Científica – UECE e Especialista em Gestão Ambiental – UVA. Professora, atriz, escritora, pesquisadora e diretora teatral – Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. – lukiapontes@gmail.com

² Licenciado em Letras – UFC. Especialista em Gestão de Trânsito e Transporte Urbano – UFC – Funcionário Público – Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. – pedrogilvam@hotmail.com

e a linguagem como forma de comunicação com o mundo que nos cerca. Encontramos aspectos sociológicos, filosóficos, existenciais e metalingüísticos:

“(...) O último livro que publicou, por exemplo, *A hora da estrela* (1977), é uma narrativa que, entre outros aspectos, aborda a condição social de uma migrante nordestina no Rio de Janeiro, e faz reflexões existencialistas sobre o ser humano, a condição e o papel do escritor moderno e a história da própria escritura literária” (William Cereja e Thereza Cochar, *Literatura Brasileira – Um diálogo com outras literaturas e outras linguagens*, 2009)

Apesar da polêmica do ano de seu nascimento, segundo a biógrafa da escritora Nádya Battella Gotlib apesar dos livros trazerem a data de 1925, a data mais provável seria 1920, ou seja, dez de dezembro de 1920, dado confirmado no programa Panorama Especial sobre a autora apresentada no dia primeiro de fevereiro de 1977, pouco tempo antes de sua morte. Na sua análise, a autora era ao mesmo tempo tímida e ousada e a produção da autora na adolescência era caótica, intensa e inteiramente fora da realidade da vida. Ela vivenciou intensamente a arte que ela fazia, chegando mesmo a se ficcionalizar.

Sabe-se que Clarice Lispector começou a escrever quando criança, antes dos sete anos já confabulava e inventava histórias. O interessante é que Clarice não se considerava uma escritora profissional, e sim, amadora para manter a sua liberdade. Para ela, o papel do escritor seria o de falar o menos possível em geral, quando acabava uma obra, se sentia meio oca, e um pouco cansada; e a cada final de conclusão de obra, se sentia morta. Para muitos, Clarice foi considerada uma escritora esquisita e solitária, justificando o seu gosto pelos assuntos misteriosos e místicos.

No dia primeiro de novembro de 1977 foi ao médico para fazer alguns exames, não se sentia muito bem, estava com câncer generalizado e já não havia muito que fazer e no dia 16 se internou para fazer um tratamento impossível e poucos dias depois, viria a

falecer, um dia antes de seu aniversário, sendo enterrada no cemitério Comunal Israelita, no Caju, morreu com 57 anos: “Ela pressentia o fim. Tirou do braço o relógio e o amuleto de cobre inseparável deu-os a Olga Borelli: - Guarde isto, não vou mais precisar. Clarice morreu no dia 9 de dezembro de 1977, um dia antes de seu aniversário.” (Campedelli e Jr, Clarice Lispector – Literatura Comentada, 1981)

Um dos hábitos de Clarice era ir dormir cedo e tinha a mania de se levantar as 3 ou 4 horas da madrugada, ficando sentado na sala de sua casa, pensando, fumando e ao mesmo tempo, ouvindo a Rádio Relógio juntamente com seu fiel amigo o cão Ulisses; depois desse ritual escrevia seus livros com a máquina de escrever apoiada sobre as pernas.

“A Hora da Estrela” é uma narrativa de crítica social, fazendo com que a autora mostre os desencontros de Macabéa com Olímpico; ela é uma presa fácil do sistema, pois não compreende os símbolos sociais de uma sociedade competitiva, onde as pessoas se preocupam em ser alguém na vida, ou mesmo, em vencer na vida.

Desenvolvimento: Sobre Clarice Lispector

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia, numa aldeia ucraniana de Tchechelnik, Podólia, ao sul de Kiev, uma aldeia que não existe no mapa sua família estava emigrando da Rússia para a América. Ao todo, era uma família de cinco pessoas: os pais Pedro e Marian e as irmãs Elisa Lispector e Tânia Calfênia, a primeira romancista e a outra escritora de livros científicos: “. Não sei dizer coisa alguma sobre esse lugar. Ali apenas nasci e nunca mais voltei – declarou ela numa entrevista a O Pasquim, de 9 de junho de 1974” (Campedelli e Jr, Clarice Lispector – Literatura Comentada, 1981)

Com dois meses de vida, chegou ao Brasil e foi morar em Alagoas e depois foi morar em Pernambuco, onde viveu boa parte de sua infância alegre, muita correria e queda, fez o primário no grupo escolar João Barbalho e aos sete anos aprendeu a ler e ficou

fascinada com o mundo da literatura e decidiu desde já ser escritora, inicialmente fez histórias bem ingênuas, mais tarde estas histórias foram enviadas para o Jornal da Tarde. Começou sua carreira escrevendo contos e aos nove anos decidiu escrever para o teatro com uma peça em três atos, guardando bem guardado em seus alfarrábios mais precisamente, numa estante só se sabe que se tratava de uma história de amor. Em suas leituras infanto-juvenis ficou encantada com *As Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. Neste mesmo ano, terminou o primário e perdeu a mãe e iniciou o ginásio.

Aos doze anos vai com a família morar no Rio de Janeiro, morando na Tijuca e começou a frequentar o Colégio Sílvio Leite, neste período lê bastante, ficou encantada com Julio Dinis, José de Alencar, Eça de Queirós e Dostoievski. Ao concluir o ginásio, vai fazer o curso complementar de Direito do Colégio Andrews, na década de quarenta, dedicando-se muito a leitura, frequentando uma biblioteca de aluguel na Rodrigo Silva, amplia sua literatura e ler de Machado de Assis, Jorge Amado, Mário de Andrade, Rachel de Queiroz até Graciliano Ramos e também Hermann Hess o seu livro “O Lobo da Estepe”.

A partir dos dezesseis, começou a trabalhar e a comprar seus próprios livros, o primeiro exemplar adquirido foi de Katherine Mansfield, uma escritora inglesa, da qual anos mais tarde, seria comparada, principalmente por que era uma escritora diferente. No primeiro ano da Faculdade Nacional de Direito, trabalhou como redatora na Agencia Nacional e faz contato com muitas pessoas e depois começou a escrever para o jornal *A Noite*, inicia de forma angustiante, a escrita de seu primeiro livro “Perto do Coração Selvagem”, criando uma forma bem particular de escrever:

“A angustia era porque “o romance a perseguia” – as ideias vinham a qualquer hora, na rua, no jornal, na faculdade. E assim encontrou um método de escrever: anotar imediatamente as ideias, em qualquer lugar. Método, aliás, que a marcou para sempre, conforme o depoimento de sua amiga Olga Borelli: - Clarice

tomava notas onde quer que estivesse. Na lanchonete, em guardanapos; no cinema, no maço de cigarros. Clarice ia construindo suas obras fragmentariamente. ” (Campedelli e Jr, Clarice Lispector – Literatura Comentada, 1981)

Em 1943, termina a escrita de seu primeiro livro e também neste mesmo ano, se casa com Maury Gurgel Valente, um colega de faculdade e 1944, ambos se formaram e ela então, publica seu livro “Perto do Coração Selvagem” pela editora A Noite, sendo um sucesso tanto de público como de crítica para a sua surpresa. A partir deste período, a autora passou quinze anos fora do Brasil, pois teve que acompanhar seu esposo diplomata de carreira, e quando chegou em Nápoles na Itália, tinha apenas dezenove anos, defrontou-se numa Europa em guerra e no começo foi ajudar num hospital de soldados brasileiros e passou depois a escrever seu segundo livro “O Lustre” que foi publicado em 1946. Antes em 1944, Clarice recebeu o prêmio Graça Aranha pela publicação de seu primeiro livro, mesmo assim, não se considerava uma escritora profissional, e sim, amadora. Em Nápoles também, deu início a escrita de seu terceiro livro “A Cidade Sitiada” e logo depois vai morar em Berna, na Suíça concluindo sua obra que foi publicado em 1949, também neste mesmo ano, nasceu seu primeiro filho Pedro. Para cuidar do filho e escrever ao mesmo tempo, cria o hábito de escrever com a máquina de datilografia no colo, sentada num sofá e passa a se dedicar na escrita dos contos e em 1952, publicou “Alguns Contos”, vai pra Inglaterra e mais tarde vai para os EUA.

Paulo nasceu em Washington, morando nesta cidade por oito anos; nesse ínterim desenvolveu as primeiras notas para o romance “A Maçã no Escuro” quando saiu da Europa e somente em 1956 o publicaria, recebendo o Prêmio Cármen Dolores Barbosa em São Paulo. Também nesse período escreveu um livro infantil para seu filho, inspirado nos vários coelhos que criava em casa, o seu primeiro livro infantil foi “O Mistério do Coelho Pensante” que foi editado em 1967 e ganhou o prêmio Calunga da Campanha

Nacional da Criança; mais tarde, escreveu mais outros dois livros infantis “A Mulher que Matou os Peixes” e “A Vida Íntima de Laura” e “Quase de Verdade”. Neste mesmo ano, fumando distraída na cama, deixou o cigarro aceso e acordou com o quarto em chamas e teve queimaduras na mão direita e também nas pernas; fez cirurgia de enxerto na perna. Ao escrever este livro cuidava dos filhos, da casa, dos bichos de estimação como pintinhos, coelhos e cachorro e também escreveu novos livros de contos: “Laços de Família” em 1960, separou-se de seu marido. Decidiu voltar para o Brasil e foi morar no Rio de Janeiro, num apartamento no Leme de forma definitiva. Em 1964, chegou a publicar duas obras “A Legião Estrangeira” e “A Paixão Segundo G.H.”

Na década de 60, começou a trabalhar mais intensamente na imprensa e a partir daí, a viver com seus direitos autorais com a venda de seus livros e conseqüentemente, suas publicações, as traduções, as crônicas que escrevia para o Jornal do Brasil e dos “Diálogos Possíveis” – uma seção da saudosa revista Fatos e Fotos. Apesar de toda a sua dedicação literária, muitas vezes se sentia isolada, sempre morando no Leme, mesmo com a saída dos filhos, passou a ser cuidada por sua governanta e enfermeira Ciléia Marchi e do seu fiel amigo e inseparável cachorro Ulisses. Em 1969, lançou o romance “Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres”.

Em 1976, Clarice recebeu o primeiro prêmio do X Concurso Literário Nacional, em Brasília pelo conjunto de sua obra e neste ano, recebeu um convite inusitado para representar o Brasil, no Congresso Mundial de Bruxaria, em Bogotá, Colômbia; confirmando a teoria que para muitos uma mulher mística e supersticiosa, na oportunidade releu o seu conto “O Ovo e a Galinha”, considerado por muitos um tipo de conto hermético, que muita gente não compreendeu. Na sua única entrevista concedida ao programa de entrevista “Panorama Especial sobre Clarice Lispector” datada do dia primeiro de fevereiro de 1977, alguns meses antes de morrer, considerou um conto que não compreendia muito bem, sendo um

mistério pra própria escritora. “A Hora da Estrela” e “Um Sopro de Vida” foram publicados em 1977.

Para os professores e literatos Ernani Terra e José De Nicola, Clarice desenvolveu um tipo de romance introspectivo sendo que sua obra segue três vertentes fundamentais: 1. O questionamento do ser; 2. O estar-no-mundo; 3. A pesquisa do ser humano. Clarice tinha o hábito de coser para dentro e não para fora, no que se refere ao ato de escrever. Sua obra de ficção apresenta uma ambiguidade, ou seja, um jogo de antítese entre o “eu” e o “não eu” até chegar a uma revalorização das palavras, no plano da linguagem, trabalhando também as metáforas e também as aliteraões, os limites do significado foram bem explorados. Há a preocupação de entender o que está nas entrelinhas:

“Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.” (Terra e Nicola, Português – de olho no mundo do trabalho, 2008)

Na obra de Clarice devemos destacar a vivência interior das personagens e também a complexidade dos aspectos psicológicos, gerando um tipo de narrativa introspectiva, num monólogo interior onde na maioria das vezes, o narrador envolve-se na trama, dificultando o entendimento do leitor entre personagens e narrador, levando a um processo de centralização da consciência até a fragmentação dos episódios com o desenvolvimento do fluxo da consciência, havendo a perda da sequência lógica.

Quando nos deparamos na trilha filosófica do existencialismo, a autora vai enfatizar a eterna angústia humana perante sua liberdade no que diz respeito ao rumo que deseja tomar ou dar à sua vida. Partindo desta ótica existencial, vamos nos defrontar com o momento especial de revelação, conhecido como epifânico, ou seja, a personagem Clariciana irá se defrontar de forma súbita com a verdade dos fatos, por mais absurdos e óbvios que eles possam

transparecer. A epifania para alguns autores é uma manifestação espiritual súbita demonstrando a força de uma inusitada revelação. Em Clarice, os objetos mais simples e os gestos mais banais provocam uma espécie de iluminação repentina na consciência de seus personagens, fazendo com que se deparem com experiências inusitadas.

A obra “A Hora da Estrela” é uma reflexão profunda e ao mesmo tempo angustiada sobre o ato de escrever o seu texto nos apresenta dois eixos fundamentais: O drama da personagem principal Macabéa, uma pobre moça alagoana que para economizar nas despesas comia cachorro quente, um tipo ingênuo, tosco, nordestino (1) e totalmente anti-herói que foi engolida pela cidade grande e o eterno drama do narrador que constantemente duela com as palavras e os fatos. O momento epifânico da personagem Macabéa ocorre no final da história, quando ela se depara com sua realidade, contradizendo o que a cartomante havia revelado anteriormente, gerando assim, uma revelação repentina mesmo com a sua agonia no meio fio, até o confronto com a própria morte.

A trama da “A Hora da Estrela” é contada por Rodrigo S. M., um escritor que atua de forma irônica com suas contínuas intrusões no texto, traz como personagem-protagonista Macabéa, uma moça que de tão pobre, só comia cachorro quente e tomava coca-cola, ela significa a imagem irônica dos sete macabeus-figuras bíblicas. Ela na visão da cineasta Suzana Amaral é a contrapartida de Macunaíma, uma espécie de anti-herói. É um livro de Clarice que fala abertamente sobre o problema social do Brasil. Macabéa foi criada por uma tia beata, quando tinha apenas dois anos, após a morte dos pais. Ela traz em seu semblante, a “herança do sertão”, ou seja, uma pessoa totalmente alheia de si mesma e da sociedade que a cerca: “Ela nunca se deu “conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável”. (Campedelli e Jr, A Hora da Estrela, 1981.)

Macabéa veio de Alagoas para o Rio de Janeiro e dividia o espaço com quatro colegas, na rua do Acre, trabalhava como

datilógrafa e tinha um namorado Olímpico de Jesus, que também era nordestino tinha em mente a ascensão social a qualquer custo; muito diferente de Macabéa sem nenhum atrativo físico fez com que ela busque a sua identidade ao se olhar num espelho. A sua imagem é moldada de acordo com sua solidão; noutra momento, após o rompimento com o namorado Olímpico vai elaborar com batom vermelho, o símbolo de sua identidade desejada e mais tarde, vai procurar consolo na cartomante, após pedir dinheiro emprestado para a amiga, neste momento, tem reforçado a sua nostalgia do futuro numa perspectiva de felicidade:

“Macabéa é atropelada por um luxuoso Mercedes Bens. Esta é “a hora da estrela” de cinema, onde ela vai ser “tão grande como um cavalo morto”: ferida da morte, a personagem vomita uma “estrela de mil pontas”. Com ela morre também o narrador, identificado com a escrita do romance que se acaba. (Campedelli e Jr, Clarice Lispector – Literatura Comentada, 1981)

1

Maio, mês das borboletas noivas flutuando em brancos véus. Sua exclamação talvez tivesse sido um prenúncio do que ia acontecer no final da tarde desse mesmo dia: no meio da chuva abundante encontrou (explosão) a primeira espécie de namorado de sua vida, o coração batendo como se ela tivesse englutido um passarinho esvoaçante e preso. O rapaz e ela se olharam por entre a chuva e se reconheceram como dois nordestinos, bichos da mesma espécie que se farejam. (Terra e Nicola, Português – de olho no mundo do trabalho, 2008)

Conclusões e comentários

Após quatro décadas de sua morte, desde seu enterro em 1977, percebemos a essência da escritora dentro e fora das fronteiras nacionais, a impressão que fica é que mais uma vez Clarice Lispector está revisitada. A releitura das obras claricianas nos leva a interpretar um forte teor de inesgotabilidade, juntamente com outros clássicos da Literatura Brasileira como Machado de Assis e

Guimarães Rosa e da Literatura Inglesa como Katherine Mansfield e Virgínia Woolf. Defrontamo-nos com uma variedade do gênero narrativo, ou seja, diferentes modos de narra em Clarice (2)

Na realidade, foram trinta e sete anos de produção literária, entre os anos de 1940 e 1977, ela publicou vinte e dois livros, entre contos, romances, crônicas, literatura infantil e outros textos em prosa. Vale ressaltar que seu primeiro conto foi intitulado como “O Triunfo” publicado no periódico Pan, do Rio de Janeiro. Algumas coletâneas como os primeiros e os últimos contos que foram publicados em “A Bela e a Fera”, crônicas publicadas no Jornal do Brasil na publicação do livro “A Descoberta do Mundo”, uma seleção de páginas e colunas femininas nas colunas de revistas: “Só para Mulheres” e “Correio Feminino”, algumas entrevistas na obra “De Corpo Inteiro” e uma seleção de cartas endereçadas para as irmãs e amigos reunidos em “Correspondências e Minhas Queridas”.

Nota-se uma variedade de informações e homenagens à Clarice Lispector mesmo sendo considerada uma escritora misteriosa, solitária e reclusa em seu silêncio, a verdade é que ela nos deixou um silêncio ensurdecador, numa ousada estratégia literária levando o seu nome a ser um verdadeiro enigma e ao mesmo tempo, desconfiava das palavras e de seus efeitos sempre buscando encontrar ou entender o que estaria por detrás do seu pensamento, ou seja, “a coisa”, isso aconteceu na “A Hora da Estrela” firmando o método da desconfiança para aprimorar sua escrita, fazendo com que ela se auto-definisse: “Eu sou uma pergunta”, o próprio enigma.

2

“É de se supor que se a obra mostra variedade quanto ao gênero narrativo, esses diferentes “modos de narrar” também acarretam outras diferenças. Quanto ao tom adotado pelo narrador, por exemplo; ou quanto à carga de tensão que se tece ao longo da narrativa. E, conseqüentemente, quanto ao modo como esses textos são lidos, ou recebidos por nós, os seus leitores. (Gotlib, A Paixão segundo Clarice, 2010).

Referências

- CAMPEDELLI, Samira Youssef e JR., Benjamin Abdala. Clarice Lispector – Literatura Comentada, 1º Edição, São Paulo, Abril Educação, 1981.
- CASTELLO, José. Os Segredos de Clarice. Revista Bravo – julho de 2005, Ano 8, número 94, São Paulo, Editora Ática, 2005.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Literatura Brasileira – Em Diálogo com outras literaturas e outras linguagens, 4º Edição Reformulada, São Paulo, Atual Editora, 2009.
- FARACO & MOURA. Língua e Literatura – 2º edição, São Paulo, Editora Ática, 1998.
- GOTLIB, Nádya Battella. A Paixão, segundo Clarice. Cartas na Escola – Atualidade em Sala de Aula, março de 2010, Edição nº 44, São Paulo, Editora Confiança Ltda, 2010.
- MAIA, João Domingues. Português – Série Novo Ensino Médio – Edição Compacta, Volume Único, 1º Edição, São Paulo, Editora Ática, 2003.
- PAVAM, Rosane. No Coração Selvagem. Cartas na Escola – Atualidade em Sala de Aula, março de 2010, Edição nº 44, São Paulo, Editora Confiança Ltda, 2010.
- TERRA, Ernani e NICOLA, José De. Português – de olho no mundo do trabalho, Volume único para o Ensino Médio, 2º edição, São Paulo, Editora Scipione, 2008.

Capítulo 09

A literatura brasileira: o Nordeste e sua expressão literária contada aqui

*Francisca Batista de Brito*¹

*Maria Vanderleia Caminha de Oliveira*²

1. Introdução

A manifestação de uma expressão local, o gosto e o sentimento peculiar com uma observação crítica resultou no surgimento de uma nova tendência, o Regionalismo no Brasil. O objetivo é, portanto, tomar conceitos de região e regionalidade na Literatura Brasileira revendo os caminhos dessa tradição literária. Consolidando a realidade para que no país obtivesse uma identidade cultural própria se desprendendo da cultura de outros países. Sua formação recorre com a variação de linguagem e a construção de romances, a vida dos indivíduos do sertão nordestino relacionando a classe social e ao vocabulário, celebração a natureza, as questões políticas e econômicas.

Historicamente, o regionalismo teve suas transformações até os dias atuais, ou seja, rupturas, mas também continuidade. Mediante a suas atribuições ao longo de sua história considera-se diferenças entre as regiões do país umas em situações críticas e atrasos já outras sendo modernas. Havendo contribuições de

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

grandes obras de autores que com suas perspectivas contribuíram muito para enraizar narrativas com qualidade e denunciar as angústias e dores do homem rural sendo opostas as classes mais favorecidas.

Os resultados levam a caracterizar e abordar os problemas do Brasil através de narrativas literárias notando-se textos que buscam valorizar a expressão de uma sociedade em uma determinada região e sua identidade, ou seja, o modo de ser, viver e fazer para que gere um texto poético consciente da região apresentada.

2. A formação literária do Nordeste

A Literatura Brasileira busca autonomia produzindo uma verdadeira literatura tanto contemplada ou criticada e a segunda é o reconhecimento do país como um lugar subdesenvolvido o que levou a ser tema das principais obras surgindo a grande preocupação dos autores com a situação política para amenizar aqueles problemas sociais, mas a fase do regionalismo que foi mais problemática se denominou romance do Nordeste ou 'indigenismo'. No regionalismo Franklin Távora é considerado o primeiro romancista do Nordeste, a partir dessa observação surge o período de pré-consciência fazendo com que as obras literárias passem a ter maior rigor, tendência e evolução, já que é histórico, além disso atravessa a história desde o princípio do Romantismo fazendo do regionalismo um termo amplo através do processo de colonização.

A miséria e a fome fizeram com que nordestinos abandonassem e vendessem tudo ou então tornassem bandidos saqueadores de objetos e mercadorias. A partir desses fenômenos surgiu a Era do Cangaço em 1877 representado na obra o Cabeleira o primeiro cangaceiro citado pelo cearense Franklin Távora.

Os coronéis usavam e apoiavam homens rudes e sanguinários percorriam os estados nordestinos com armas de fogo dispostos a matar. Eram liderados por Virgulino Ferreira da Silva conhecido

como Lampião. Tinham as características dos vaqueiros, mas com diferenças extremas, pois os vaqueiros não eram criminosos. Por muitos anos esse movimento dos cangaceiros esteve presente na realidade do coração do sertão, hoje ficou apenas na imaginação viva da cultura da região havendo registros em obras de cordéis e cinematográficas, além de ter sido incluído na religiosidade desses homens que buscavam prosperidade e perdão na devoção por Padre Cícero, santo canonizado que viveu em Juazeiro do Norte no estado do Ceará, estado em que cangaceiros apreciavam e respeitavam.

A interação social entre os autores nacionais não era bem compartilhada entre os autores do Nordeste, pois os autores de outras regiões mais desenvolvidas e capitalistas do Brasil tinham o pensamento idealista contrário aos dos nordestinos. Assim, iniciava a luta para ganharem prestígio, ou seja, começa um ciclo de raciocínio e ideias que ultrapassaram fronteiras como assim fez Ariano Suassuna que escreveu obras em outros idiomas, sendo publicadas no Brasil precisamente no Sul do país, mas seu reconhecimento partiu da ideia de uma adaptação sertaneja da obra do inglês Willian Shakespeare, Romeu e Julieta do Nordeste. João Martins de Ataíde adaptou também essa obra shakesperiana em romance de cordel, mas não teve resistência ao contrário de Suassuna que escreveu o romance vivido pelos jovens Romeu e Julieta em textos dramáticos retratados em solo nordestino fazendo mudanças na ação dramática historicamente há registros de rivalidade entre essas cidades refletindo a regionalidade com experiências culturais.

Com as primeiras expressões do regionalismo no Brasil surgiu a Literatura de Cordel conhecida também como folheto, estilo originário da Europa. É um gênero textual popular brasileiro que se firmou no Nordeste brasileiro inicialmente no estado da Bahia e se expandiu por todos os estados da região. Seu ápice ocorre nas épocas em que o homem sertanejo vivia em seu meio rural cultivando a matéria prima sem sequer ter acesso a um veículo de comunicação. Então o cordel vinha a ser fonte de informação interagindo com as

culturas de massa por ser uma linguagem acessível tanto para os leitores quanto para os ouvintes abordando assuntos ligados à saúde, política, economia, educação e problemas sociais

Os aspectos físicos do sertão e o fenômeno da seca parece antigo havendo registros de que nas épocas coloniais morreram milhares de pessoas, então surge a partir daí questionamentos de um autor que não era nordestino, mas que se preocupou com o valor e as condições do homem daquela região, Euclides da Cunha, nascido no Rio de Janeiro denuncia o contraste da realidade brasileira abordando na literatura os traços da população que habita no Nordeste, ele criou as primeiras obras literárias descrevendo a vida de quem vive perseguido e flagelado. Em Campanha de Canudos Euclides descreveu a luta sangrenta dos jagunços sertanejos. Anos depois o paraibano José Américo de Almeida iniciou um ciclo regionalista no Nordeste inspirando outros autores. Ele enfatiza em seu romance *A Bagaceira* publicado em 1928 baseando-se no êxodo rural.

Durante a seca as boiadas refugiavam-se nas serras, e escondiam-se pelas lapas e grotas, onde passavam os rigores da estação ardente, que abrasa a rechã. Com a volta do inverno, logo que as vargens se cobrem dos verdes riços de panasco e mimoso, saía o gado silvestre das bibocas onde buscara abrigo, e derramava-se pelos sertões. (ALENCAR, 2013, p.70)

Os sentimentos, as angústias, os lamentos e os também foram preocupantes e vividas por Graciliano Ramos, ele descreveu em seu livro *Vidas Secas*, 1938, a vida difícil dos retirantes narrando o flagelo econômico de uma família além também da contribuição do mineiro Guimarães Rosa. Historicamente, o regionalismo contribuiu para a valorização do homem, embora o Nordeste seja uma região remota e subdesenvolvida. Assim no romance *Fogo Morto*, publicado em 1943 de José Lins do Rego acompanhou em sua infância uma extrema decadência na economia na época do ciclo da cana-de-açúcar. No poema de João Cabral de Melo Neto retratou em seu

poema *Morte e Vida Severina* publicado em 1955 a caracterização do sofrimento que a personagem enfrentava, ou seja, a falta de esperanças e valorização de um homem que queria desistir da vida e apressar sua morte, onde pessoas abandonam o pouco que tem ou vendem para pessoas mais ricas na construção de fábricas, ou seja os pobres ficam cada vez mais pobres e os ricos ainda mais ricos. Nessa perspectiva, os poderosos se oportunizava das riquezas financeiras a população carente acreditavam que poderiam desfrutar desses recursos quanto na verdade ficavam mais miseráveis, escravizados e esquecidos pelos poderosos e as autoridades.

2.1 A seca do Nordeste na temática literária

Preocupado com o êxodo e migrações no governo de Nilo Peçanha foi criado o primeiro órgão para beneficiar essa região, o DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca), onde trouxe melhorias e desenvolvimento para a região. Mas há também lugares com solo fértil e abundância de água doce como o Rio São Francisco. Apesar dos esforços governamentais terem tido resultados, no ano de 1915 aconteceu uma grave estiagem que provocou sofrimento, emigrações de retirantes e até mortes. Então, foi nessa infeliz realidade que Raquel de Queiroz sendo ainda menina viveu aquele sofrimento e quando adulta se inspirou no passado vivido escreveu o seu primeiro romance transformando-se no mais popular, o *Quinze* publicado em 1930. “A seca, com aquele sol eterno, Conceição com sua indiferença tão fria e longínqua, e o gado moribundo, os roçados calcinados, tudo crescia a seus olhos, na sombra espessado quarto, em desmedidas proporções de pesadelo,” (QUEIROZ, 2012).

A realidade essencial do mundo descrito retratando elementos e as características do homem rústico partindo dos costumes, linguagem, o desamor pelas terras inférteis para benefício próprio

tanto social quanto psicológico ilustrando os sentimentos e a sensibilidade dos problemas vividos por esses homens.

Com isso os de proprietários de terras tinham total o domínio sobre a região e tinham também a água como fonte de riqueza, disputa e poder além de usá-la em troca de favores, enfim para benefício próprio. Não foram afetados tão drasticamente quanto foram os trabalhadores destas propriedades. Rachel de Queiroz utilizou-se na sua obra *O Quinze* a temática para explorar a condição humana diante da impotência do homem frente aos problemas constantes da realidade social e econômica do sertanejo pobre incluída nas suas narrativas uma época de precariedade devido à seca. Ela relata ainda o cotidiano do povo nordestino ao lidar com um período crítico em toda sua trama.

No entanto os autores se desprendiam do Romantismo (expressão artística que retratava o belo e a natureza) para preocupar-se com o Modernismo que foi uma expressão da realidade rompendo com expressões artificiais. Porém, foi nessa fase que alguns autores marcaram a literatura brasileira, sendo que no ano de 1930, o Brasil passava por várias transformações culturais, artísticas, literárias e a percepção pelo sertão nordestino, ou seja, a identidade do homem sertanejo e a diversidade das regiões do país. Com a análise feita sobre a realidade que deve ser reconhecida pelos brasileiros procura-se construir uma identidade nacional que seja mais explorada e menos ignorante no que diz respeito às diversidades do país e do povo.

A valorização e o reconhecimento desses povos, possibilitou que a região Sul passasse a receber imigrantes de todas as regiões e na maioria aqueles de origem nordestina. O processo de industrialização deu oportunidade de ofertarem empregos fator que ocasionou à fuga da seca e levou milhares de famílias a procurarem a capital paulista como destino região em pleno crescimento, que começou a abrigar imigrantes de todas as demais regiões do Brasil. Mas o Sul levou alguns tempos para se firmar na economia apresentando dificuldades acabando por reduzir as oportunidades

de emprego, deixando novamente famílias inteiras à margem da sociedade, sem um mínimo de qualidade de vida, moradia digna, saneamento básico, sem direito à saúde, transporte ou educação. Até erguer-se novamente tornando a maior potência econômica do país.

2.2 O romance de trinta (1930)

A relação do subdesenvolvimento e a narrativa no país obteve três momentos, o primeiro, no Romantismo, quando predominava a noção de país novo e uma consciência amena do atraso; o segundo na virada do século XIX para XX estendendo-se até a década de 1930 em que a noção de subdesenvolvimento vem à tona e a consciência torna-se catastrófica; e a terceira corresponde a consciência do atraso em que o Brasil já era uma nação industrializada e com crescimento urbano acelerado, mas que ainda abrigava regiões que não sabiam o que era eletricidade, gás de cozinha, água encanada então o regionalismo ganha força na literatura brasileira a partir do segundo momento ou também chamada geração de 30, período que ficou conhecido como “o romance regionalista de 1930”. Nessa fase, a produção literária nordestina estava voltada as atenções dos regionalistas. José Lins do Rego, Jorge Amado e Graciliano Ramos são alguns dos nomes que se destacaram nessa fase. Esses escritores, pareciam mais preocupados com o questionamento direto da realidade do que com a renovação da linguagem narrativa. Nas suas obras ficcionais, os escritores demonstravam uma visão social da realidade, e o romance social torna-se a forma narrativa dominante, definido, por assim dizer, o perfil estético havendo uma eclosão do romance nordestino no Brasil.

Apesar de muitos desses escritores se caracterizarem pela linguagem espontânea e irregular, o peso da consciência social atua por vezes no estilo como fator positivo, dando lugar à procura de interessantes soluções adaptadas à representação da desigualdade e da injustiça. Sem falar no mestre consumado que é Asturias em alguns dos seus livros, mesmo um romancista cursivo

como Icaza deve a sua durabilidade, menos à deblateração indignada ou ao exagero com que caricaturou os exploradores, do que a alguns recursos de estilo que encontrou para exprimir a miséria. (CANDIDO,1989, p.181).

Nessa geração de romancistas, os escritores parecem ainda mais longe da sua posição intelectual frente ao homem rústico esboçando e explorando o pitoresco e o exotismo das regiões, com um narrador culto em terceira pessoa levando o personagem o linguajar da região explorada apresentando um bom conhecimento sobre as regiões mais afastadas, além disso havia a preocupação.

Algumas obras sociológicas fundamentais surgem nessa mesma época: Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, de 1933, e Raízes do Brasil, de Sergio Buarque de Hollanda, de 1936. Já outros autores como Rachel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego, Érico Verissimo, Graciliano Ramos e outros escritores criaram um estilo novo, completamente moderno, totalmente liberto da linguagem tradicional, nos quais puderam incorporar a real linguagem regional, as gírias locais e mais do que tudo, através desse tipo de linguagem 'fala', consolidaram em suas obras questões sociais bastante graves a desigualdade social, a vida cruel dos retirantes, os resquícios de escravidão, o coronelismo, apoiado na posse das terras todos são problemas sociopolíticos que são abordados ao lado pitoresco das várias regiões retratadas.

E não somente romances que mostraram apenas as "mulatas gabrielas" para o mundo exterior. As narrativas do cotidiano ficaram mais complexas e tensas. Entretanto os romancistas modernos já tinham fixado suas narrativas no mundo literário desde a 1ª Geração em 1922 até a 2ª Geração, sendo que o alicerce de tudo foram os modernistas da primeira geração provocando a atualização da "inteligência" brasileira, foram eles que trouxeram para a literatura o fato não-literário e a oralidade, no entanto, que beneficiou o realismo seco dos escritores regionalistas, dando-lhes maior originalidade.

Com o chamado ‘‘romance nordestino’’ foi possível adquirir amadurecimento no processo de formação das narrativas já que a ideia ficcional nacional seria sempre romances urbanos, mas sempre seguindo o Modernismo mostrava-se regionalista, folclórico, libertino e populista, os romancistas de 30 buscavam com a humanidade construir narrativas universais dando qualidade para que pudessem atualizar e fortalecer as tendências regionalistas, já que encontrava-se enfraquecida, porém isso levou o modernismo apresentar após a revolução de 1930, uma consciência crítica sobre um país de misérias com necessidades socioeconômicas prolongando-se por várias épocas.

Tornando-se dominante na prosa brasileira o romance de 30 próprio dos estados do Nordeste, os escritores perceberam então, um mercado editorial, mas que cada obra tinha sua devida importância. Mas a obra considerada como marco inicial desse período foi *A Bagaceira* (1928) do paraibano José Américo de Almeida, logo percebia-se os traços descritos desde o drama humano, o domínio de coroneis, a paisagem rasteira da caatinga, e as relações sociais. O surgimento de outros escritores chamados de regionalistas nordestinos como Rachel de Queiroz, do Ceará, José Lins do Rego, da Paraíba, Graciliano Ramos, de Alagoas e Jorge Amado, da Bahia resultou em uma saga de romances tendo sua consolidação na década de 1930 a 1940 como os melhores romances.

2.3 os principais autores nordestinos e a análise de suas principais obras

A Formação da Literatura Brasileira faz referência às diversidades regionais do Brasil, que realiza uma predominante análise de sua autonomia e nitidez na sua geografia, história e cultura. Com essa autonomia, surgiu o sentimento regionalista Pernambuco e Rio Grande do Sul, apresentam fortes tendências regionalistas, e que as tentativas de revoluções contribuíram para isso. Logo, alguns escritores descrevem essas regiões como rurais e

sertanejas, não propriamente o sertão do Nordeste como Guimarães Rosa e Euclides da Cunha entre outros. Para mostrar as diversidades do Nordeste autores nordestinos resumiram de forma prática e ao mesmo tempo com a finalidade de divulgá-lo e retratar outros assuntos que preocupam e apaixonam quem ler as obras de alguns desses escritores que serão abordados a seguir:

Franklin Távora

Nasceu em Baturité interior do Ceará mudou-se com os pais para Pernambuco. Foi político e advogado iniciou o romantismo de caráter regionalista no Nordeste. Uma de suas obras mais conhecidas é O Cabeleira, romance que teve história e cenário em Pernambuco no século XVIII. Fez críticas à José de Alencar e a outros autores, mas teve grande contribuição para os contos literários brasileiros, já que em suas obras abordava lendas e tradições populares contrárias a literatura do Sul, segundo ele seria, antinacionalista. Possuía dois Pseudônimos: Semprônio e Farisvest. Logo depois transferiu-se novamente para o Rio de Janeiro.

O conceito de Franklin Távora tinha por objetivo esse reconhecimento de que o Nordeste tinha poder intelectual e político. Com essa reivindicação que propusera possibilitou a criar uma literatura regionalista única e que acabou servindo de modelo para outros escritores nordestinos contemporâneos ressaltando um vínculo com os escritores de 1930, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, entre outros. Acredita-se que esses escritores não tiveram tanto patriotismo como Távora apesar de eles terem também o bom senso pela região apontando o sofrimento existente, mas que não demonstravam sua paixão pela a terra como Bernardo Guimarães.

José de Alencar

José Martiniano de Alencar é um escritor cearense, foi um dos primeiros escritores romancistas na época em que a natureza era bem representada nas obras dele e de vários outros escritores. Ficou conhecido como o escritor da Trilogia Indianista, O Guarani 1857, Iracema 1865, Ubirajara 1874.

As características de suas principais obras, pode ser dividida em situação política e evolução histórico. Alencar foi considerado o escritor mais sucedido da época e na elaboração da consciência nacional no sentido literário, pois, assim como seus contemporâneos, ele tinha consciência clara dessas “linhas que foram definidas pouco a pouco” e, depois, unidas. Mais do que isso: o romancista foi um dos mais importantes autores na síntese das teses propulsoras do Romantismo Brasileiro, afinal ajudou o Brasil a ter e a desenvolver uma tradição literária própria e elementos abrangentes, o que acarretou o surgimento de uma literatura nova.

Ariano Vilar Suassuna

Ariano Vilar Suassuna nasceu em João Pessoa na Paraíba foi um defensor da cultura nordestina. Ao assistir uma peça de mamulengos (tipo de fantoches para peça teatral típico do Nordeste) passou a tomar gosto pela escrita. Mais tarde fundou o Teatro do Estudante de Pernambuco e em 1947, escreveu sua primeira peça, Uma Mulher Vestida de Sol. Em 1948, sua peça Cantam as Harpas de Sião ou O Desertor de Princesa) foi montada pelo Teatro do Estudante de Pernambuco. Os Homens de Barro foi montada no ano seguinte. Além disso, as características de obras eram os Atos como O Santo e a Porca, porém seu auto mais conhecido foi o Auto da Compadecida. Em sua trajetória, Suassuna publica uma adaptação da história de amor de Romeu e Julieta, peça inédita baseada em folhetos populares do Nordeste. As características de suas obras são focadas assuntos políticos, sociais, religiosos e outros.

Raquel de Queiroz

Rachel de Queiroz nasceu no Ceará residia na capital Fortaleza, onde mais tarde mudou-se com seus pais para o Rio de Janeiro após uma grande seca depois Pará retornando para Fortaleza. Iniciou sua vida literária escrevendo crônicas, poemas e romances sendo o primeiro História de um Nome em folhetim. Era parente de José de Alencar e com vinte anos, ficou nacionalmente conhecida ao publicar O Quinze (1927) além de vários outros romances ganhando reconhecimento, prêmios, títulos e homenagens internacionais. Foi presa em 1937, em Fortaleza, acusada de ser comunista tendo seus exemplares de seus romances queimados.

Jorge Amado

Jorge Leal Amado de Faria nasceu na Bahia foi um dos mais renomados e traduzidos em 80 países escritores brasileiros com obras famosas e comtempladas de todos os tempos Jorge é o autor mais adaptado do cinema, do teatro e da televisão suas obras é uma das mais significativas da modernidade, sendo voltada para às raízes nacionais e sertanejas. São temas constantes nela os problemas e injustiças sociais, o folclore, a política, as crenças, as tradições e a sensualidade , marcada por tipos populares, poderosos coronéis e mulheres sensuais como de Gabriela, Cravo e Canela , além da linguagem apresentada pelas personagens contribuindo assim para o sucesso como Capitães da Areia Dona Flor e Seus Dois Maridos, Tenda dos Milagres, Tieta do Agreste, Gabriela, Cravo e Canela e Tereza Batista Cansada de Guerra, O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá foram criações. Jorge iniciou sua vida literária aos catorze anos, fundou uma Academia para que os jovens baianos para iniciarem na literatura.

Tereza Batista empapada de mar, na boca, nos lisos cabelos, nos peitos erguidos, na estrela do umbigo, na concha da buça, flor de algas, negro pasto de polvos — aí, meu amor, que eu morro na fimbria do mar, de teu mar de sargaços, de teu mar de desencontro e naufrágio, quem sabe um dia morrerei em teu mar da Bahia, na popa de teu saveiro? Tua boca de sal, teu peito de quilha, em teu mastro vela enfunada, na coberta das ondas nasci outra vez, virgem marinha, noiva e viúva de saveirista, grinalda e espumas, véu de saudade, aí, meu amor marinho. (AMADO, 2008, p.51)

No universo fictício de Jorge Amado as personagens são construídas de realidade e representação do cotidiano de pessoas comuns do sertão nordestino. Suas ações, sua cultura e sua tradição, bem como a linguagem utilizada por cada personagem, comunicam-se com o leitor de forma a introduzi-lo na realidade do povo nordestino.

Porém, o tipo de linguagem que essa região apresenta acarreta uma grande variação linguística e termos regionais. Suas falas são utilizadas como relações sócio-histórico e cultural por meio de uma riqueza de vocabulário e significados. No romance de Jorge Amado, Tereza Batista Cansada de Guerra 1972, conta o dilema de uma jovem sertaneja. Ele também descreveu os problemas sociais e a oralidade típica daquela região.

João Cabral de Melo Neto

João Cabral de Melo Neto foi um poeta e diplomata pernambucano. Sua obra poética, que vai de uma tendência surrealista até a poesia popular, porém caracterizada pelo rigor estético e ao mesmo tempo sem deixar o barroquismo, trazendo novo estilo de poemas marcados pelo uso de rimas toantes. Ganhou prêmios internacionais. Suas poesias não eram emotivas, mas mostrava-se objetiva, entretanto exista uma tendência surrealista em seus poemas, principalmente nos iniciais, como em Pedra do Sono (1942), buscando uma poesia que fosse também expressiva,

Melo Neto não precisa recorrer a emoção para criar uma satisfação poética, fugindo de qualquer tendência romântica, mas busca uma construção e uma linguagem de algo concreto interligados aos sentidos ganhando o título de pai da literatura pré-moderna.

Graciliano Ramos

Graciliano Ramos nasceu em no estado de Alagoas e morou em algumas cidades do Nordeste até a sua fase adulta mudando-se para o Rio de Janeiro tendo um emprego de jornalista. Retornou para o Nordeste após a morte de familiares devido a uma peste bubônica. A partir de 1930 começou a escrever um livro São Bernardo, sendo publicado em 1934. Após escrever alguns livros foi impedido de publicá-los porque fora preso na ditadura de Getúlio Vargas, mas teve ajuda de amigos para publicar suas obras.

Mas a obra de Graciliano que ficou mais conhecida foram *Angústias* e *Vidas Secas* elogiada pelos críticos a obra *Vidas Secas* é escrito em terceira pessoa, não focaliza os efeitos do flagelo da seca através da crítica, mas em narrar a fuga da família, a desonestidade do patrão e arbitrariedade da classe dominante, impossibilitada de adquirir o mínimo de sobrevivência é focalizada na infância de Graciliano por ter sido testemunha sobre a vida dos retirantes na qual no romance o pai de família Fabiano e a cachorra Baleia são considerados os personagens mais famosos da literatura brasileira, mas, não focaliza os efeitos do flagelo da seca, porém narra a fuga da família, a desonestidade do patrão e arbitrariedade da classe dominante, impossibilitada de adquirir o mínimo de sobrevivência. Enfim, Graciliano ficou livre voltou novamente para o Rio de Janeiro.

José Lins do Rego

José Lins do Rego Cavalcanti nasceu na Paraíba, presenciou a fecundidade que o Nordeste viveu com o plantio da cana-de-açúcar

até a falência dos engenhos fazendo com que ele se deslumbrasse com o meio rural e descrevesse suas experiências desde a sua infância. Assim, escreveu seu primeiro romance Menino de Engenho criticando suas experiências através das personagens de seus primeiros romances. Lins vivia ao lado de Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Rachel de Queiroz e Jorge Amado.

Conclusões

Este trabalho teve como principal propósito conhecer um pouco da região nordestina através da Literatura nos aspectos sociais, culturais, econômicos, geográficos, políticos e religioso transformados em temática por vários autores que através de suas experiências elaboraram textos significativos para dar informações ao leitor de forma poética. No entanto, busca-se na prática docente transmitir esse espírito criativo e criador desses escritores para que os discentes possam conhecer e valorizar nossa literatura, já que os problemas da região se acarretam ao longo dos tempos, pois houve vários autores e obras consagradas no país e fora dele abordando essa problemática.

Referências

ALENCAR, José de. **O Sertanejo**. 2 ed, São Paulo, Martim Claret, 2013.

AMADO, Jorge, **Tereza Batista Cansada de Guerra**, posfácio de Lygia Fagundes Telles, São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**, 6 ed, Belo Horizonte, Itatiaia, 2000.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 93.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2012.

Capítulo 10

Leitura e literatura como atividade de formação social

Aldemiza Correia da Silva¹

Introdução

Desde os primórdios, havia a necessidade humana de registrar suas informações, resultando, portanto na pictografia, que é a exposição de desenhos relativos a animais e cenas vivenciadas pelos indivíduos daquela época. E desta forma, nascia, há mais de quarenta mil anos, a leitura em sua forma mais simplória, mas também necessitada de comunicar algo à sociedade em curso.

Durante muitos séculos, a leitura e a escrita como conhecemos, eram privilégios do clero e da nobreza, cabendo à plebe a literatura popular oral. Com a decadência da educação formal na Alta Idade Média a leitura ficou restrita à igreja e aos ensinamentos religiosos, que não tinha nenhuma obrigação de repassá-los aos que não fossem seguir carreira religiosa. Assim a igreja, decidia sobre as transcrições, mantinha escritas e restritas informações importantes e decidia o que a população poderia escutar sobre as escrituras sagradas, devendo o povo, não alfabetizado, tão somente respeitar e memorizar o que era proferido. Desde este tempo, então, a detenção do conhecimento proporcionado pela leitura distinguia quem detinha o poder e quem obedecia. E ainda hoje, considerando os

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

aspectos sociais e as divisões de classes, é lícito ressaltar que a educação é uma ferramenta que permite diminuir os abismos entre as classes e que é também um medidor de qualidade de vida. E se a educação divide, a leitura liberta para uma autonomia que leva o leitor ao patamar que almejar sua ambição.

No Brasil, no que se refere à alfabetização, apesar de não termos ainda alcançado a posição ideal, já avançamos muito. No entanto, no que se refere ao hábito da leitura temos um longo percurso pela frente, pois de acordo com a 4ª edição da Pesquisa Retratos da leitura no Brasil, realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, o Brasil tem uma média de 56% de leitores. A média de livros lidos por ano não ultrapassa a 5 (cinco) e os pesquisados não são compradores de livros.

Considerando que o custo de aquisição de um livro é bastante alto se comparado a serviços básicos como alimentação, por exemplo, e, que o Brasil é considerado um país não leitor, com grande número de analfabetos e um número ainda maior de analfabetos funcionais, fica claro o quão complexo é o assunto aqui abordado, pois a discussão vai além de ofertar leitura, está ligada às questões históricas, políticas, culturais, geográficas, econômicas etc. Deste modo, como oferecer a leitura como uma prática que instigue a vontade do aluno em apreciá-la para modificar esta realidade brasileira? E, ainda mais, que essa leitura possa contribuir para sua formação social?

Relacionar o tema com práticas diárias do leitor e induzi-lo por um caminho agradável de simples contemplação do escrito pode fazer diferença entre a conquista de novos leitores e o abismo de uma nação de “não-leitores”. No entanto, se não conseguimos – ainda – fazer com que nossos alunos tenham hábito de leitura, como trabalhar os textos de forma motivadora, produtiva e prazerosa?

1. Leitura: prática docente

Para que possamos usar a leitura e a Literatura com a eficiência de surtir indagações interiores e modificações pessoais, se faz necessário dedicar parte de nosso tempo docente a leitura, análise de textos e organizar o material a ser explorado em sala de aula sem nos contentarmos com a leitura proposta pelo livro didático e, principalmente, ir além da proposta de atividade e encantar os alunos com o uso da linguagem para aflorar sentimentos e descobertas significativas em relação à linguística e, prioritariamente, em relação ao individual, contribuindo para o melhoramento de cada ser. Sobre a contribuição da Literatura para a formação do aluno explica melhor Mendoza (2003):

Certamente a ação reguladora que desempenha o uso da comunicação intervém, de maneira decisiva, na construção do EU, posto que é através da linguagem que organizamos nossa experiência, ampliamos as vivências, modificamos o comportamento próprio e dos outros e, o que é ainda mais decisivo, liberamos nossa conduta das condições restritivas impostas pelo aqui e o agora. (pág. 295), (tradução de Aldemiza Correia).

O objetivo deste trabalho é discutir sobre o incentivo e, portanto, o hábito da leitura não como sustentáculo para outras atividades, mas “a leitura como a atividade principal” que proporciona questionamentos internos a respeito das ações humanas que modificam o meio, a cultura e a história da humanidade. Para que o indivíduo se descubra portador de valores capazes de alterar o curso de sua própria vida e de outros. Há também pretensão de mostrar a leitura como lazer, obtenção de prazer e informação, dando impulso para que esses alunos se tornem leitores independentes e busquem a leitura de forma habitual. Pois, segundo Mendoza (2003):

A competência literária se vincula estreitamente com a leitura, de modo que ler é a atividade de base para a construção da competência literária; nesse sentido, ler quer dizer compreender, interpretar e valorizar a mensagem em si mesma. A leitura é um processo que inclui a interpretação e, por sua vez, a interpretação de um texto envolve a ação de valorizar, e esta é a atividade mais complexa que realiza a capacidade literária porque esta ação requer necessariamente compreender, integrar e interpretar os componentes do discurso literário. Formar e desenvolver a capacidade literária será, pois, saber formar leitores que, autonomamente, gozem dos textos para chegar a estabelecer valores e interpretações. (Pág. 54 – Tradução minha)

Acostumar os alunos a um momento inicial ou final da aula para conhecer um novo texto; conversar abertamente sobre o que foi lido; escutar, avaliar, contrapor e respeitar a opinião do outro; observar a estrutura sintática; as expressões que nos são estranhas; poder exteriorizar suas opiniões sobre esse tipo de texto e tantas outras coisas sem preocupar-se com que atividade o professor passará, uma vez que foi lido um texto, pode ser um pequeno passo a formação leitora.

Vemos, nos estudos sobre o tema, a tentativa de auxílio aos profissionais da área para tornar a Literatura um instrumento eficaz de aprendizagem que proporcione aquisição de conhecimento e prazer. A esse respeito, Pinheiro (2008) fala da possibilidade de ofertar ao aluno a leitura sem obrigações posteriores, apenas pelo prazer de ler:

Ler cotidianamente uma sextilha para os alunos, sem preocupação com avaliação ou com qualquer tipo de atividade complementar, parece-nos uma atividade que pode ser feita sem nenhum prejuízo para o cumprimento das demais atividades curriculares. (pág. 21)

Há que se maturar a concepção do ato da leitura em si como uma atividade suficiente e não necessariamente há que existir uma atividade secundária para avaliar o aluno, a não ser que a atividade tenha intenção motivadora e interacional para discussão e

aproveitamento do texto. E assim, usar textos literários (de forma gradativa) e explorá-los com as mais diversas finalidades, avaliando a aceitabilidade e a utilidade desses textos; levar o aluno a observações do uso, da estrutura e da dinamicidade da língua por meio de textos literários; proporcionar ao aluno o conhecimento de expressões de uso frequente na língua e conteúdo cultural e léxico através de leituras realizadas durante aulas; incentivar a prática da leitura pela leitura como fonte de prazer e melhoramento léxico e sintático entre tantas outras possibilidades que a leitura nos oferece.

Nessa perspectiva, temos um experimento prático que demonstra algum êxito nas aulas de português. A ideia consiste em: cada aula ser iniciada com um poema curto, um provérbio, uma mensagem encontrada na internet ou uma frase qualquer (a ser escrita no quadro) que o aluno tenha considerado interessante e queira compartilhar com a turma. Esta terá liberdade de manifestar opinião sobre o texto exposto. No final de cada aula, ficam dois alunos responsáveis por trazer um novo pequeno texto na aula seguinte. É possível também delimitar o gênero textual que deve ser exposto pelos alunos ou ainda um autor específico. Essa prática incentiva à pesquisa, à leitura e análise de textos sem que percamos o “precioso tempo reservado à gramática”. Porém, apenas essa atividade sem um espaço reservado à abordagem e análise de textos literários não seria uma parte da resolução de nosso problema, mas sim uma medida paliativa. Pois se faz necessário que os valores contidos no escrito, também sejam discutidos, trabalhados e internalizados, na medida do possível, considerando o contexto dos envolvidos no ato da leitura.

2. Cuidados para que a leitura se realize de forma agradável

Levando em consideração que os textos literários são materiais autênticos (ou seja, escritos por nativos, para nativos, sem fins didáticos e por ocasião de uma situação social, pessoal etc.) temos neles um recorte real da língua motivado pela arte. E neste

caso, a aula de Línguas parece ser um solo bastante fértil para a semente da Literatura. Porém, é necessário que haja moderação. Não se pode esperar ver de imediato o crescimento da “planta”. Nossos futuros leitores precisam que sejamos insistentes e cuidadosos, mas não é conveniente o excesso, ainda menos a escassez. Ou seja, o material ofertado deve estar de acordo com o nível do aluno trazendo um pouco mais a ser acrescentado. É o que defende Mendoza (2003):

Evidentemente, a construção da competência literária supõe um prolongado processo no qual há de se cuidar de modo muito especial a adequada gradação das contribuições que se oferecem ao leitor em formação. A fonte básica do que poderia denominar-se input para o desenvolvimento da competência literária é o acúmulo de leituras e de referentes que a experiência cognitiva acumula, prioritariamente, através de atividades e de experiências de leitura/recepção e, de modo complementar, através da aprendizagem de questões específicas. (Pág. 54)

E, em relação à disparidade de níveis em uma mesma sala, há se que relevar que tipo de texto se pode trabalhar. Não se podendo, pois, ofertar textos demasiados fáceis, pois um aluno com um nível mais elevado não se sentiria motivado pela leitura, nem oferecer textos rebuscados, pois um leitor de nível inicial se sentiria incapaz de compreender a mensagem. A uniformidade é algo difícil (e por que não dizer impossível?) De alcançar quando se trata de leitor ideal, é o que nos diz Mendoza (2003):

Temos que levar em conta que nem sempre todos os leitores respondem a esta caracterização ideal e que por suas carências se distanciam de ser leitores modelo ou implícitos; didaticamente, esta diversidade de receptores requer a atenção aos distintos níveis de domínio leitor e aos distintos níveis de competência literária dos alunos. Por tratar-se de peculiares destinatários, a seleção de obras e de materiais literários tem de ser muito específica, porque essa seleção essencial para organizar um progressivo desenvolvimento da competência literária, pois as mesmas características do texto

condicionam o tipo e a diversidade dos saberes pelo qual deverá incluir cada competência literária leitora particular; tenha em conta que o texto contém os indicadores necessários para ativar (quando o leitor possui) os conhecimentos específicos que requer para sua leitura. Estas considerações indicam que tem que revisar o enfoque, a metodologia e o direcionamento curricular. (Pág. 58)

Para obter sucesso com a aceitação dos textos, algumas divergências carecem de atenção e, considerando a existência de diversos níveis de competência literária, alguns cuidados prévios, com a escolha e a aplicação dos textos, devem ser adotados. Fizemos um resumo de nossos conceitos e do que diz Jouini (2008) sobre esse assunto:

1) Em relação à seleção de textos: não se pode impor leitura como atividade inquestionável. Deve-se, pois, levar em consideração as preferências que afloram na turma, o nível de conhecimento de mundo entre tantas outras coisas. Por exemplo: a uma turma que só lhe convém ler histórias em quadrinhos ficará em choque se for obrigada a ler Dom Casmurro. Dessa forma, ao eleger um texto, antes de pensar na exploração gramatical que se pode obter ou no quanto uma obra é afamada, é interessante analisar:

a) se o assunto abordado nele é coerente e compatível aos seus alunos, ou seja, se a leitura será interessante para a maioria por se tratar de temas que os instigam;

b) se a linguagem empregada é de fácil entendimento. Devemos selecionar texto com estrutura sintática simples em relação ao nível dos alunos para posteriormente apresentar textos um pouco mais trabalhados. É o que chamamos de input. Oferecer algo a seu nível com algo a mais de novidade, sendo que aquilo que é acrescentado não ultrapasse a sua possibilidade de compreensão;

c) se o vocabulário é adequado, pois para um aluno inexperiente, um texto de linguagem arcaica lhe será de difícil compreensão e, por conseguinte, desinteressante. O texto deve trazer, logicamente, novas palavras para enriquecer seu léxico, em pequena quantidade e inseridas num contexto simples onde essas palavras possam ganhar significado mesmo sem dicionário;

d) que contribuição sócio-cultural ele trará para sua aula. Os alunos lêem com mais entusiasmo textos que trazem informações acerca da cultura e do cotidiano.

2) Em relação à motivação: instigar a curiosidade do aluno para que ele realize a leitura por que deseja descobrir algo através dela e não por que está sendo coagido a participar. Mais que isso, deve existir um objetivo e o aluno deve conhecê-lo, ainda que o objetivo seja divertir-se com a leitura.

3) Em relação ao ato da leitura: leituras mecânicas não são motivadoras. Antes de trabalhar o texto em sala é interessante que o professor o leia e analise a inflexão que dará ao mesmo para que possa prender a atenção do aluno no momento da leitura, mexendo dessa forma com sua sensibilidade induzindo-o a motivação e ao envolvimento com o que está sendo lido.

Dessa forma, o lógico não é que trabalhemos de uma só vez vários textos de nível avançado ou uma obra literária completa, mas sim que apresentemos gradativamente a Literatura. Para que um dia se torne hábito e esses textos menores sirvam de base para textos literários de maior complexidade.

3. A leitura como atividade habitual: uma proposta simples

A tecnologia visual invade os mais diversos tipos de mídia, colocando a “solução para todos os problemas” no alcance de alguns cliques, resumida em curtos tópicos. As informações se atiram, vindas de todas as partes e meios sem haver, inclusive, controle do que está sendo “ofertado” e do que necessitamos realmente. De certo modo, o acesso às mídias proporciona acesso também à leitura e a escrita, ainda que de modo questionável. Tudo isto torna a leitura de outros materiais impressos, como um livro didático ou paradidático, um processo cognitivo complexo.

Não obstante, a Literatura é vista como uma matéria decorativa, onde o aluno tem que saber as obras referentes a cada

autor, a época em que foram escritas e a que escolas literárias pertencem. Quando deveria chegar aos alunos como um meio de prazer e informação. Mas para isso nós - professores - temos que identificar, avaliar quais são as dificuldades dos alunos em relação aos textos literários, para que se inicie uma abordagem adequada desse material.

É com essa motivação de unir o útil ao agradável que apresentamos não como solução, mas como uma simples sugestão a ser avaliada a proposta de utilização de textos literários como uma fonte “quase” inesgotável de abordagens diversas e, por conseguinte, um instrumento para o processo de ensino-aprendizagem de forma envolvente e não como alibi para exploração gramatical. Mais que isso, que acostumemos nossos alunos a ler. E, apenas, por ler.

Posto que a língua é mais que um postulado de regras de comunicação - e que desempenha um papel ativo de transformação cotidiana em nome do uso diário e da necessidade de novas formas de expressão - é que professores que usam textos literários tão somente para a exploração de conteúdos sintáticos, ignorando completamente os aspectos culturais, linguísticos e sociais deveriam repensar suas metodologias. E a respeito desse método de ensino, Mendoza (2003) acrescenta que:

A ideia de que o ensino de alguns conteúdos (de tipo gramatical para a aprendizagem de língua e historiográfico para o estudo da literatura) bastava para assegurar um conhecimento linguístico e literário tem sido revisada nos últimos anos perante a evidência da ineficiência de muitos conteúdos de aprendizagem para a formação, o uso e o domínio de habilidades. (Pág. 58)

A discussão se distancia da ideia de ignorar a gramática normativa, uma vez que a necessitamos para compreender a organização sintática da língua. A proposta consiste em apoiar-se nos textos para mostrar a utilização prática do que foi estudado e, principalmente, mostrar que existem outras possibilidades não

contempladas pela gramática normativa, mas sim pelo uso. Desta forma, o texto literário nos serviria como material autêntico, um recorte, uma mostra linguística viva, da qual seria explorado mais que aspectos gramaticais, como também os aspectos sociais, econômicos, culturais, linguísticos e usual do momento de sua produção.

Conclusões

A falta da leitura, ou a pouca habilidade referente a esta atividade, compromete nossos alunos nas mais diversas áreas. Pois aquele que não tem o hábito de ler sente dificuldade também em interpretar e, conseqüentemente, em entender o que pedem os enunciados, anúncios, propagandas, inclusive, ao preencher fichas de cadastros etc. De fato o uso de textos literários não é a solução completa e irrevogável desse problema, mas é um apoio para os professores de Português. Outras áreas também têm suporte literário para diversas atividades e interpretações. Por exemplo, para o professor de História, falar sobre a época da ditadura militar é lícito trazer para a sala de aula os poemas musicados de Chico Buarque de Holanda. Para o professor de geografia, sobre o clima e a vegetação nordestina, temos as várias músicas de Luiz Gonzaga, temos os romances regionalistas como “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, os cordéis em linguagem bastante simples e popular, etc.

Estamos longe da realidade de sermos um país de leitores. No entanto, essa tarefa é possível. Não é uma responsabilidade reservada ao professor de português, bem pelo contrário. Se professores de outras áreas não aderem ao processo, tudo fica ainda mais longínquo. Podemos ir ainda mais além, buscando a responsabilidade as políticas governamentais e apoio junto às famílias e a sociedade como um todo.

Levando em consideração que os textos literários são materiais autênticos temos neles um recorte real da língua motivado pela arte, e, portanto, espera-se que esses textos sirvam para firmar

e incentivar o hábito da leitura. E que não sejam usados apenas como sustentáculo para outras atividades. E ademais, espera-se que a leitura seja vista como a principal atividade para que esses alunos se tornem leitores independentes e busquem a leitura de forma habitual, como fonte de conhecimento e lazer.

Referências

FILLOLA, Antonio Mendoza; **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Pearson Educación, Madrid, 2003.

JOUNI, Khemais. **El texto Literário en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso. Didáctica**. Lengua y Literatura, 2008. vol.20.

PINHEIRO, Helder; ARISTIDES, Jaquelânia; SILVA, Maria Valdênia da; ARAÚJO, Miguel Leocádio. **Literatura e Formação de Leitores**. Editora Bagagem – Campina Grande – 2008.

4^a Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Ibope - encomendada por Instituto Pró-livro).

Capítulo 11

Concepções de leitura e o ensino da língua materna

Antonia Jucineide Gomes de Araújo¹

Fernando Fernandes²

Introdução

Sabemos que a leitura é um dos principais caminhos para que o aluno adquira conhecimentos. Também sabemos que ler é muito mais do que somente decodificar símbolos; ela necessita da interação do leitor com o texto e com autor, extrapolando o universo linguístico do texto. A leitura, na verdade, é um dos meios pelos quais acontece a interação entre os seres humanos, além de promover a reflexão sobre diferentes assuntos, favorecendo, assim, a formação de um leitor crítico.

O ensino de língua materna, desde as primeiras letras até o estudo da nossa tradição literária, tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas. Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento. Mais recentemente (de 25 anos para cá, mais ou menos), os linguistas se integraram ao

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: jucineide_gomes@yahoo.com.br

² Professor Orientado, Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

debate, contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola trata o ensino de linguagem.

Ao apontar as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, por conta de sua expansão nos governos militares, os linguistas deram um novo tom à discussão, redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação linguística e suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes.

Esse viés novo dos linguistas foi a base da geração de toda uma nova bibliografia que, na última década, particularmente, invadiu as livrarias do país, enfocando de forma qualitativamente diferenciada, se comparada à produção bibliográfica anterior, temas como alfabetização, ensino de gramática, ensino de redação, de leitura etc.

Nessas condições, se o exercício de leitura pode ser considerado um ato social, podemos dizer que ela é uma forma de intervenção social através da linguagem. Defendemos, então, que a competência de leitura é um recurso importante que habilita o aluno a interagir com os outros, discutindo e participando ativamente dos acontecimentos que ocorrem em sua volta.

No decorrer das leituras realizadas em obras desses autores, evidenciou-se a forte presença de processos concernentes à Alfabetização e Letramento em Língua Materna fundamentando os processos que aqui designamos Alfabetização e Letramento em Matemática.

Destarte, neste texto, nos propomos a apresentar e discutir o que julgamos primordial sobre visões, perspectivas e relações entre esses processos, tecendo implicações para o ensino, com a finalidade de oferecer estratégias de ensino e formação teoricamente embasadas.

Sobre Teorias e leitura

Ler é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o ato de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao falar/escrever, constrói seu discurso em função de um ouvinte/leitor. Além disso, ler é uma atividade muito rica em conhecimentos, porém, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, por exemplo, pois, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar no processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito.

Porém, mais que decodificação, a leitura é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinadas. Em se tratando da leitura na sala de aula, ela geralmente dependerá do que o aluno já sabe sobre o assunto em pauta e de suas experiências adquiridas ao longo de sua existência, o que pressupõe uma relação dialógica do leitor com o texto.

Ela se desenvolve na convivência com o mundo. O aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua “bagagem” cultural.

Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio. A escola tem consciência teórica de seu papel na formação leitora, pois os documentos pedagógicos asseguram esse procedimento nas escolas do ensino fundamental. O Currículo Básico do Ensino Fundamental de Cascavel ressalta que: Ler não significa apenas a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo (CASCAVEL, 2007, p. 144).

Portanto, a leitura é uma forma de se obter conhecimentos para a produção do saber elaborado e também uma maneira de

interação social com o mundo, o que significa dizer que ao lermos, abrimos fronteiras, alargamos horizontes, ampliamos os diálogos e alcançamos lugares e pessoas distantes. A leitura é, assim, uma prática social de uso da linguagem.

Existe um discurso educacional atual veiculando que o ensino da língua materna escrita – desde a alfabetização – não tem favorecido a utilização da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais cotidianas. O discurso toma corpo na década de 1990 e, quase findada a primeira década do século XXI, é ainda bastante forte em termos de necessidade de sua inserção como nova perspectiva para que o ensino e a aprendizagem da língua materna escrita alcancem as práticas sociais e saia do patamar de um ensino meramente metalinguístico da língua.

Isto é, que o domínio da leitura e da escrita seja ensinado para além da escola e dos compromissos escolares, para atuação em sociedade em práticas que exijam esse domínio. Com esse propósito, o termo letramento parece ter sido inaugurado na década de 1980 pela psicolinguista Mary Kato (SOARES, 2003), e, a partir daí, foi bastante disseminado em termos de pesquisas, produções bibliográficas, estudos de modo geral.

Entretanto, na sua base, entende-se que o que se pretende inaugurar com o termo letramento (e tema) é a mesma ênfase colocada pelos estudos linguísticos nesse período sobre a necessidade de um redirecionamento nas atividades escolares com o ensino da língua escrita. Os estudiosos da linguagem, entretanto, não inauguraram novo termo para definir esta necessidade, ao contrário, buscaram evidenciar a necessidade de uma análise rigorosa nas concepções de linguagem que embasavam (e embasam) as práticas escolares sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

Seria este o caminho para tentar vencer a mecanicidade, a falta de leitura compreensiva dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, vencer a limitação de um posicionamento crítico acerca da atuação nas práticas sociais que

envolvam a leitura e a escrita. Em outras palavras, a compreensão clara da natureza da linguagem, dos seus modos de realização e sua função em sociedade, e o desenvolvimento de atividades escolares coerentes com uma concepção de linguagem que atenda a esses elementos dispensa a inserção do termo letramento.

Para Bagno (1999, p. 13), “atualmente existe uma forte tendência em lutar contra variadas formas de preconceitos, mas infelizmente toda essa manifestação não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico”. O autor realiza um estudo muito interessante a respeito de como a classe dominante impôs seus valores à escola, que ensina o certo e o errado, alicerçada em instrumentos tradicionais de ensino da língua, como a gramática e os livros didáticos.

Com isso, critica os vários mitos que cercam e reforçam o preconceito na atividade pedagógica, propondo uma reflexão sobre a prática do professor de língua materna, para que este também não esteja a serviço da perpetuação dos mecanismos de exclusão social. Dentre os mitos citados por Bagno (1999, p. 15):

Está o de que, erroneamente, é comum afirmar-se que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente. Para o autor, acreditar nesse mito seria negar toda a variedade linguística presente em nosso país. Ressalta: Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato, a língua comum de todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.

Depois dos estudos de Saussure e seus seguidores, mormente os labovianos, não é mais possível continuar com o tradicionalismo escolar no ensino de língua materna, pois esses conduzem à verificação de que todas as línguas e dialetos são estruturas de igual

valor e complexidade e que merecem ser estudadas com igual importância.

E essas línguas variam, evoluem e se aglutinam, pois, a variedade linguística é o reflexo da variedade social. A língua evolui por fatores externos e internos, o que permite concluir que todas as línguas mudam e que não há razão para exigirmos dos alunos que dominem formas arcaicas de linguagem, já que as utilizações de variantes mais informais predominam nos dias de hoje, até mesmo na comunicação de pessoas consideradas mais cultas.

Cabe analisar, entretanto, que toda a contribuição trazida pela linguística ao ensino de língua materna, como as noções fundamentais de língua e linguagem, de variedades e registros, de que não há língua que não evolua, a noção de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre os preceitos normativos e, sobretudo, a noção de que a língua é um saber internalizado não comportam nenhuma garantia de sucesso pedagógico. Nenhum ensino em crise pode ser salvo pela simples troca de uma teoria por outra, ainda que esta tenha um alto nível científico.

Segundo Luft (1993, p. 23):

Tudo isso constitui um embasamento teórico imprescindível que deve guiar o professor em suas aulas práticas, mas não deve constituir um fim em si mesmo. Outra contribuição importante da linguística para o professor de língua materna é a de ter mostrado que o termo gramática não tem uma definição única, podendo referir-se a várias realidades: conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras internalizadas, apenas para citar algumas.

“A distinção clara desses conceitos, bem como a de que a língua não é uma estrutura uniforme, pode ser ponto de partida para uma nova imagem do professor de língua materna”, ressaltam Possenti e Ilari (1992, p. 32)

Na tentativa de reconhecer se essas novas teorias linguísticas estão sendo aplicadas em substituição ao ensino tradicional de língua nas escolas em que realizamos a pesquisa, buscamos investigar o que pensam os professores sobre as finalidades do ensino, do livro didático, e das atividades desenvolvidas, bem como do tratamento que é dado à gramática.

Ao todo, foram objetos da pesquisa doze professores, os quais foram submetidos, nesta primeira investida, a dois instrumentos de investigação: um questionário, utilizado mais para caracterizar os informantes e suas escolas, e entrevistas de natureza informal.

Em relação a esse conceito em particular, temos a impressão de que a linguística mais tradicional tem pouco a dizer. E quando vamos para a hoje chamada linguística do texto o que percebemos é mais uma análise das relações internas referentes a ele (reparemos, por exemplo, na excessiva bibliografia hoje existente sobre as discussões de coesão e coerência) do que uma preocupação conceitual que busque uma generalização sobre a noção de texto, que consiga transcender os elementos meramente formais e de ligação interna.

Temos, ainda, no âmbito da linguística, a chamada análise do discurso que, como o próprio nome indica, se preocuparia com as questões relativas à linguagem nas suas formas de utilização. Contudo, essa análise, na maioria das suas manifestações, ainda está bastante atada a um modo de interpretar os fenômenos linguísticos de forma desvinculada do contexto mais amplo da vida. A análise do discurso é hoje, na linguística, uma teoria híbrida sobre a linguagem: de um lado, ela estica o olhar para ver se descobre os mistérios da linguagem viva; e, de outro, não consegue de fato exorcizar o modo estruturalista de ver a linguagem sob o prisma das relações formais.

Essa limitação da linguística, de um modo geral, em conceituar o texto nos incentiva ainda mais a uma busca de solução teórica que possa dar conta não só desse problema ou do problema relativo à gramática, mas que também seja, por força de uma

heurística mais abrangente, capaz de antever e resolver novos tipos de problemas. Essa busca teórica, no entanto, não deve ser entendida aqui como a negação da prática, já que, como salientamos anteriormente, toda teoria, se quer creditada, tem de ser testada praticamente.

O problema é que estamos muito acostumados, no sentido negativo do termo, a ver a prática de ensino de linguagem como algo que prescindir de teoria ou de preocupações epistemológicas mais profundas uma vez que, infelizmente, até para muitos linguistas, o ato de ensinar é muito mais resultado de inspiração e palpite do que um esforço no sentido de também iluminar aspectos relativos à linguagem. Acreditamos, ao contrário, que a teoria desempenha um importante papel na nossa atividade. Ela é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula a nossa intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho.

É claro que esse dinamismo de trabalho, com relação especificamente à prática de ensino de linguagem, pode ser conseguido pelo contínuo exercício da prática, mas sempre à custa de um gasto de tempo bem maior e, em muitos casos, através da utilização dispendiosa de recursos humanos e financeiros. Além do mais, a preocupação com a teorização é um excelente antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas.

Nessas condições, podemos dizer que em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à cultura é ao mesmo tempo tão valorizado e tão restrito à pequena parte da população, a disseminação da prática da leitura na escola torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania e a conquista de uma realidade menos desigual, portanto, mais justa. Grosso modo, a capacidade de ler torna-se um importante instrumento de poder, pois cria espaço para que o cidadão tenha vez e voz: seja um sujeito que interaja na realidade em que vive.

Fazemos nossas as palavras de Magda Soares (1999, p. 19), quando a autora defende que em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-

se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Como vemos, a leitura abre um mundo de possibilidades àqueles que dominam essa competência, bem como praticamente exclui aquele que dela não sabe fazer uso, discriminando-o cultural, econômica e socialmente. Isso mostra que a leitura não é uma ação com fim em si mesma, mas uma capacidade, através da qual atingimos um determinado objetivo.

Nesse sentido, Charmeux (1995, p.42) complementa que “ler aparece como um meio para uma outra coisa, e não como uma atividade em si, com uma finalidade própria”. O domínio da leitura remete à interação em outras atividades, que dela dependem, fazendo com que o sujeito passe a existir e faça valer sua opinião. Isso acontece porque quem domina a competência leitora é capaz de compreender o que leu, caso contrário, apenas decodificará o código escrito, já que compreender é estabelecer relações semânticas, ou melhor, é construir sentidos.

Soares (2011), diante dos dois modelos verificados para o processo de Alfabetização e Letramento em Língua Materna, aponta ambos como diretamente interdependentes. Na perspectiva do Letramento, percebemos a presença da “alfabetização como ato de libertação” (FREIRE, 1976).

Vimos, a partir do pensamento expresso pelos autores aqui abordados, indícios de pensamentos freirianos, como: a necessidade da leitura das entrelinhas, do contexto, das possibilidades de pensamentos e superação que um processo de alfabetização deve proporcionar, e a reflexão sobre o que o homem pode fazer com o conhecimento adquirido neste processo.

Em suma, a literária freiriana pode significar muito mais do que a simples competência para ler e escrever. Pode conduzir à conscientização. A ideia que trazemos aqui é a de que a possibilidade de inserção do homem no mundo leitor o conduz à liberdade de

espírito, à atividade intelectual crítica e autônoma, muito embora não tenhamos controle sobre isso. Nossa posição é a de que, desta forma, os sujeitos podem ter maiores oportunidades de acesso ao conhecimento formal e informal, o que os levará a transcender à sua própria realidade. Considerando as duas visões aqui abordadas, entendemos que uma enfatiza a codificação e decodificação dos símbolos, e a outra, o significado. A primeira proposta pode se inscrever em uma leitura e escrita acrítica e fechada em si mesma, com caráter de finitude.

Já a segunda insere-se em um amplo espectro de significações do que se fala, se lê e se escreve, e na qual a codificação e decodificação de símbolos vai se desenvolvendo; isso não é “finito”, é inconcluso. Por esse motivo, dentre as relações estabelecidas, priorizamos as de interdependência entre os processos.

Tal interdependência é expressa por Soares (2011) quando afirma que a Alfabetização atual não é ensinada a partir de textos artificialmente construídos para a aquisição de técnicas de leitura e escrita, mas, por meio de atividades de Letramento, de leitura e produção de textos reais, ou seja, de práticas sociais de leitura e de escrita. Posto isso, apresentamos a seguir os aspectos principais dos processos de Alfabetização e Letramento em Matemática, pautados nas relações estabelecidas com a Língua Materna.

O ensino de língua está relacionado aos modos como o homem compreende a si mesmo, a linguagem, o universo em que se situa, e disso decorrem as diferentes concepções de linguagem, de língua, de ensino (...) que foram produzidas ao longo da história (AMOP, 2010, p. 140)

A urgência de (re)visitar as principais concepções de linguagem e de leitura (e suas influências) que entremearam ou ainda entremeiam o ensino de Língua Portuguesa, acontece mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha política e social que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade.

Danyluk (1984) se dedica a crianças, trazendo a fala, a leitura e a escrita da linguagem matemática, aliadas ao sentido e significado do conhecimento como pontos centrais em seu processo de Alfabetização Matemática. Partindo da escuta do que dizem as crianças, elabora e promove atividades envolvendo matemática, para as crianças vivenciarem.

Neste sentido, o contexto assume papel relevante, pois, para a autora, a criança consegue compreender e entrar para o mundo da escrita matemática, a partir de situações de uso do conhecimento. Assim, insere-se também na perspectiva do Letramento em Matemática. A autora também acredita que a linguagem matemática a ser lida, interpretada e comunicada é permeada por ideias e ideais da sociedade e da cultura. Logo, fala e escrita vão revelar cultura, tradição e experiências de um grupo ou civilização.

Diante disso, um papel significativo será dado ao diálogo e à escuta, pois entende-se que ambos motivam e incentivam o pensamento meditativo e o raciocínio dos alunos. Nessa orientação, o aluno compreende o que lê, escreve e comunica suas compreensões a respeito das primeiras noções de aritmética e geometria. Em sua proposta, a sintática não se sobrepõe à semântica, estando o conhecimento relacionado à sua função e o sentido que dela emana. Isso reforça a pertinência ao Letramento em Matemática.

O domínio da língua é de fundamental importância, enquanto instrumento de comunicação e expressão de ideias, pensamentos, sentimentos, bem como de acesso às informações, construção de visões de mundo e produção de conhecimento. As crianças, porém, na fase inicial da alfabetização tendem a se interessar por leituras de imagens ou textos pequenos, como embalagens de produtos, etiquetas ou pequenos livros com figuras coloridas e atrativas.

É importante, no entanto que esse contato vá além da curiosidade da figura e perceba as palavras como contexto do livro. Para que o processo de alfabetização da criança inicie com sucesso, é fundamental que se início seja de despertar o gosto das crianças

pelo contato com os livros e com as letras, esse contato deve acontecer através de fontes que incentivem os mesmos e despertem neles o verdadeiro gosto pela leitura.

Segundo Bakhtin, esses enunciados assumem para nós extrema relevância no aprendizado de nossa língua, porque:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendeu nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 1992, p. 301-302).

Disso tiramos que falar ou escrever é, antes de tudo, uma experiência linguística com os diversos gêneros discursivos existentes no nosso tempo; são as formas relativamente estáveis desses gêneros que organizam a nossa expressão. Assim, quando falamos ou escrevemos, estamos na verdade atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística.

Um resenhista de literatura, por exemplo, ao redigir o seu texto para a revista, não apenas atualiza a gramática da sua língua, nem cria o gênero da resenha no ato da escrita; o que ele realmente faz é se apropriar de um projeto de texto constituído historicamente, renovando-o com um novo tema (um novo livro, um autor desconhecido), um estilo pessoal (irônico, suave, retórico etc.), uma expectativa interlocutiva específica (características do interlocutor médio da revista) etc.

Esse exemplo, respeitadas as características estilísticas próprias relativas a outros tipos de gêneros, de forma geral, aplica-se igualmente a todos eles. Resumindo, com as palavras do próprio BAKHTIN, “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo.” (BAKHTIN, 1992, p. 301)

Conclusões

Ao fim deste estudo, concluímos que, infelizmente, o trabalho com a leitura ainda não tem um espaço privilegiado nas aulas de língua materna, na escola. O que se percebe é o uso da leitura como meio para se abordar outras atividades que envolvem a linguagem, tais como tópicos gramaticais e produção de redação, mas já há um despertar dos professores em relação à importância de desenvolver a competência leitora de seus alunos.

A criança aprende com mais facilidade quando as atividades proporcionadas são significativas para a mesma, que envolvam o seu cotidiano social, fazendo-a se sentir um ser integrante do processo ensino-aprendizagem. Por isso, nada melhor do que trabalhar os contos de fadas, poesias, ou seja, os mais variados textos, para que a criança internalize um mundo de conhecimentos aliados às informações, que cada sujeito traz consigo, de sua experiência de vida. A leitura é uma ferramenta importantíssima na formação do indivíduo enquanto sujeito pensante/criativo.

Ao professor de língua não cabe ensinar ao aluno a língua que ele já domina, mas desenvolver progressivamente o conhecimento linguístico que ele possui. O professor pode, sim, fazer com que o aluno cresça em sua linguagem, aumente seu vocabulário, tome consciência das potencialidades da língua.

O momento requer transformações e uma escola transformadora é aquela que entra na luta conta as desigualdades sociais e econômicas e que reconhece que o aluno tem o direito de apropriar-se do dialeto de prestígio, não para adaptá-lo às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas a fim de

que adquira um instrumento fundamental para ao exercício de sua cidadania. E o professor deve ser apenas um facilitador do processo de conscientização desse aluno, tendo a responsabilidade de ajudá-lo a crescer, enquanto sujeito crítico e agente de transformação da sociedade desigual em que está inserido.

Referências

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a escola pública municipal**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) Cascavel, Paraná: Assoeste, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas**. In.: _____. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASCVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: SEMED, 2007.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUFT, Celso P. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura**: uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. ZILBERMAN,

Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.

Capítulo 12

A importância das estratégias de leitura para a formação leitora

Francisco Soares da Silva¹

Introdução

O ato de ler não é uma simples decodificação de códigos, pelo contrário, consiste na leitura sensorial e intelectual, ou seja, o leitor, primeiramente, conhece a parte física da obra; posteriormente, realiza uma leitura totalmente emocional e, por último, analisa e critica o material lido. Desta forma, observa-se a falta de domínio na compreensão leitora e o hábito de ler dificultam na interpretação de determinados assuntos.

Pensando nisso, esta pesquisa ressaltará a importância das estratégias na formação leitora no ensino fundamental II, pois através de uma boa formação leitora nessa fase escolar, os educandos poderão não só ampliar o seu vocabulário, como também ampliar o raciocínio, estimular a criatividade através do envolvimento com a fantasia trazida na leitura dos textos, entre outros.

Um leitor consciente é capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva em diversas situações sociais, utilizando o diálogo como mediador de conflitos e como forma de tomar decisões coletivas. Essa consciência dá-se através do

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

conhecimento intelectual, estimulado por diferentes estratégias e atividades, dentre elas a leitura.

Trabalhos que envolvam a atividade leitora são necessários para interpretarmos o universo de representações socioculturais que integra o sujeito-leitor ao mundo letrado do conhecimento. O interesse pela leitura está relacionado à educação, uma vez que a atividade de ler influencia diretamente a aprendizagem de novos conhecimentos.

Uma leitura tem que ser um trabalho de busca de informações, conhecimentos e interesses em comum e não uma simples decodificação. A partir daí, focalizaremos a maneira como a leitura deve ser trabalhada a fim de formamos leitores com capacidades autônomas, de se guiarem, no processo de leitura.

O corpo desta pesquisa será desenvolvido a partir da explanação de estratégias necessárias na construção da prática de leitura eficiente, pois muitos leitores consideram que a interpretação e/ou significado de um texto se limita apenas a uma leitura coesa e coerente. Entretanto, não é a única, por isso, o quão importante é termos definido a concepção de leitura. Além da noção de interação com o autor; sua intenção e objetivo.

Para entender de que maneira se dá o processo de formação leitora, no primeiro capítulo, faremos algumas ponderações acerca do conceito de leitura e como o educando adquire essa prática ao longo da sua formação escolar. Em seguida, no segundo capítulo, faz-se necessário compreender as diversas funções que as estratégias de leituras promovem ao leitor, e, por conseguinte, ao texto. Desse modo, destacaremos a antecipação, a verificação e a inferência como habilidades que devem ser desenvolvidas antes, durante e depois da leitura.

1. Conceituações sobre leitura

O processo de leitura pode ser definido de várias maneiras, não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social,

fenomenológico, etc.), mas também do grau de generalidade com que se pretende definir o termo. É basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado. Portanto, podemos afirmar que, ler, é reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Poderíamos, recolocando o que dizem Smith (1978) e Goodman (1995): “Ler é fazer perguntas a partir do texto, e ler com compreensão é uma questão de obter respostas a essas perguntas.” (1978, p.56) “A leitura é uma atividade de amostragem, de seleção, de predição, de comparação e de confirmação pela qual o leitor seleciona uma amostra de pistas gráficas úteis baseadas no que se vê e espera vê”. (1975, p.38). De acordo com o exposto acima os autores caracterizam o processo de leitura como analítico, construtivo e estratégico. Analítico, porque a compreensão se dá do todo para as partes, das unidades maiores para menores; construtivo, porque o leitor exerce um papel ativo antes, durante e após a leitura na construção do significado; estratégico, porque o leitor faz uso consciente das habilidades de leitura adquiridas. Enquanto as leituras dizem respeito ao conhecimento do leitor de como fazer alguma coisa, identificar a ideia principal, reconhecer padrões retóricos, identificar elementos coesivos, as estratégias consistem no uso consciente dessas habilidades com vistas a alcançar determinado objetivo. Além dessa natureza analítica, construtiva e estratégica, o processo de leitura pode ser

caracterizado como interativo, isto é, exige o desenvolvimento dos conhecimentos do leitor com as informações do texto.

Desse modo, a leitura consiste é um testemunho oral da palavra escrita. “Significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes daqueles que não o são e, depois, optar pelos mais representativos e mais sugestivos”. (SALVADOR, 2003, 38)

O ato de ler propicia a ampliação do conhecimento, abre horizontes na mente, aumenta o vocabulário permitindo melhor entendimento do conteúdo das obras. Seus objetivos podem ser descritos como o aprofundamento de estudos e a aquisição de cultura geral.

Podemos vincular o conceito de leitura ao processo de letramento, numa compreensão mais ampla do processo de aquisição das capacidades de leitura e escrita e, principalmente, da prática social destas capacidades. Deste modo, a leitura nos insere em um mundo mais vasto, de conhecimentos e significados, nos habilitando inclusive a decifrá-lo; daí a noção tão difundida de leitura do mundo.

O que está escrito em um texto deve ter um sentido para quem lê, pois, saber ler não representa apenas a decodificação de signos e de símbolos. Ler é muito mais que isso; é um movimento de interação das pessoas com o mundo e delas entre si e isso se adquire quando passa a exercer a função social da língua, ou seja, quando sai do simplismo da decodificação para a leitura e reelaboração dos textos que podem ser de diversas formas apresentáveis e que possibilitam uma percepção do mundo.

Segundo Fanny Abramovich (2005):

.... É por meio de narrativas que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, de outra ética, outra ótica.... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem caráter de aula.... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro

assunto (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (2005, p. 79)

A leitura é uma atividade básica na formação cultural dos seres humanos. Além disso, o exercício leitor de uma narrativa bem urdida, de um conto, de uma crônica e de diversos outros gêneros literários constitui uma valiosa atividade a ser incluída em nosso cotidiano.

2. Processos de aquisição da leitura

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com um texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir outro segmento. Trata-se de um processo que estabelece canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

A aquisição da leitura está intrinsecamente ligada ao sistema de escrita à qual a criança está exposta. Desse modo, vários autores e estudiosos deste processo, concordam que ele se inicia muito antes do que geralmente se imagina, quando a criança, mesmo sem frequentar a escola, começa a tomar contato com materiais escritos, em casa, na rua, ou em qualquer lugar onde se encontre. Pois, a leitura envolve muito mais do que a decifração, decodificação ou uma compreensão literal dos signos linguístico.

Para entender de que forma se dá o processo de construção de leitura, faz-se necessário compreender as suas diversas funções sociais que vão, desde a leitura para informação, para contato social, até a leitura para entretenimento. Solé (1998) acrescenta que o processo de construção de leitura requer uma atividade mental muito intensa. Assim, a leitura precisa ser vista como um processo abrangente de compreensão de expressões formais e simbólicas, manifestada por meio de quaisquer formas de linguagem (verbal e não verbal) e decorrente de múltiplos fatores.

Encarar a linguagem como processo de interação cuja principal função é agir sobre o outro, leva-nos a considerar a leitura como um processo em que se constroem significados, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Isto ocorre porque, ao ler, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que passamos a atribuir significados às palavras, às frases, às imagens e aos parágrafos que lemos.

Segundo Morais (1997):

A leitura envolve em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento destes com os seus respectivos sons. Em que, no início do processo de aprendizagem da leitura, a criança deverá diferenciar visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com seu correspondente sonoro. Quando a criança entra em contato com as palavras, deve então diferenciar visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a a seu respectivo som, para a formação de uma unidade lingüística significativa. (1997, p. 59)

Neste processo inicial da leitura, em que a criança visualiza os símbolos, fazendo a associação entre a palavra impressa e som, define-se decodificação. Entretanto, para que haja leitura não basta apenas à decodificação dos símbolos, mas a compreensão e a análise crítica do texto lido. Quando não há compreensão pela criança do que se lê no texto, esta leitura deixa de ser interessante, prazerosa e motivadora. Pode-se considerar, então, que uma criança lê, quando esta entende o que o texto retrata. Pois, quando está apenas decodifica e não compreende, não se pode afirmar que houve leitura.

Uma compreensão metacognitiva da natureza da leitura e dos processos de seu uso é essencial para a aquisição leitora, mas não é o suficiente. Para saber como ensinar alguém a ler é preciso

entender o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa.

Sabemos, por exemplo, que não podemos ensinar um macaco a ler porque ele não tem o pré-requisito biológico para isso. Sabemos também que uma criança aprende a andar sem que ninguém a ensine. Por outro lado, sabemos que podemos ensinar a alguém cozinhar, a tocar um instrumento musical, a nadar. Mas também temos consciência de que muito do que se faz nessas atividades pode ser aprendido, sem instrução específica, através de descobertas do próprio aprendiz. Diferente da leitura que para sua atribuição necessita que o leitor, antes de tudo, possuir maturação biológica necessária; pleno desenvolvimento psicolinguístico, neurolinguístico e sensorial; consciência do sistema linguístico gráfico; boa articulação fonética e fônica para exercer, então, a atividade leitora.

Os componentes teóricos para uma boa formação leitora são: os conhecimentos da natureza da linguagem escrita e os conhecimentos da natureza dos processos da própria linguagem. De modo geral, os discentes, apresentam um conhecimento inconsciente da natureza da linguagem escrita e dos processos que ocorrem durante a leitura. Por não ter estado ainda em uma situação real de ensino-aprendizagem na arte de ler. Muitas vezes, sua idéia de aprendizagem leitora baseia-se na sua própria experiência ou na observação de outrem. Falta, porém, uma iniciação quanto a aprendizado da leitura (papel primordial da escola). Onde através da intervenção condigna pedagógica ele não só aprenderá como também aprofundará as concepções vistas até aqui, podendo modificá-las para construir seus próprios modelos de leitura.

Conclusões

Vivenciar atividades de produção de leitura com alunos do ensino fundamental, cujas condições institucionais (ambiente oferecido pela escola) e sociais (condições de vida), quase sempre

inadequadas, tornam-se uma tarefa difícil de ser executada, principalmente se está se prende aos moldes do ensino tradicional. Nesse modelo, embora a filosofia e a ação de colocar em prática os **“novos”** Parâmetros Curriculares Nacionais que estão, há quase dez anos, tentando reverter esta situação, o aluno quase sempre é avaliado, apenas, por aquilo que escreve, e não pelos diversos modos e objetivos que existem para se ler um texto.

Como consequência, lamentavelmente, os alunos entram lendo o mundo em volta deles e saem sem nenhum estímulo para, por meio dos diversos gêneros textuais que circundam a nossa existência, a conhecer e interagir com outros mundos e, por conseguinte, desenvolver competências leitoras. O fato mais grave é que, na maioria dos casos, os educandos, saem sem entender a função social dos textos apresentados durante a sua formação escolar.

Nesse contexto, o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão de uma representação mental ou uma decodificação de mensagem, mas uma atividade interativa, de produção de sentidos, realizada com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização elucidados no ato da leitura de um texto.

Com esta preocupação, sugerimos desenvolver em sala de aula, mais especificamente, nas aulas de leitura, atividades em que sejam acionadas essas estratégias de compreensão (no âmbito da superfície textual) e de interpretação (relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralingüísticas) que representa a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação - o que deve ser prioridade na prática pedagógica do professor de língua portuguesa.

Ressaltamos ainda, como prática a ser desenvolvida em sala, a ênfase dada aos gêneros textuais, na atualidade, por parte da lingüística. Sua inserção diversificada e frequente na rotina da sala de aula tem grande importância devido à diversidade de textos que circulam no meio social, sobretudo, em tempos atuais em que

passamos a ver que a leitura é adquirida através do contato com os gêneros textuais e que o conhecimento destes é indispensável para a interpretação e produção de textos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

No entanto, isso só será possível fazendo uma ação, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, certos da capacidade de transformação nela contida. Daí a preocupação de novas metodologias com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias selecionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa. Trabalhando desta forma, quem sabe possamos formar usuários proficientes da língua, que encontrarão razões para estudar, verdadeiramente, a língua materna, que se sintam seguros para escrever, falar ou, até, para gostar de ler.

Contudo, sabemos que colocar em cena, nos bancos escolares, os recursos argumentativos e as estratégias de leitura forneceriam, possivelmente, ferramentas para que o aluno pudesse compreender e argumentar com mais segurança e, sobretudo, com mais criatividade e criticidade. Em outros termos, possibilitaria ao educando obter maior êxito no ato de ler e, conseqüentemente, entender os diversos elementos linguísticos presentes na leitura de um texto. Desse modo, estaríamos colaborando, certamente, para a formação de um cidadão capaz diante dos textos que recebe para seu uso na vida diária.

Referências

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e Leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**.
Capinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa e ZIBERMAN, Regina. **Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: MEC/SEF**, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura/Isabel Solé**; trad. Cláudia Schilling – 6ed – Porto Alegre: ArtMed, 1998

Capítulo 13

Compreendendo a leitura e a escrita

Alessa Samara Gonçalves Aquino¹

Gresciliane de Araújo Soares²

Introdução

A leitura e a escrita na Educação Infantil, numa visão Psicopedagógica, é um dos aspectos de grande importância no desenvolvimento educativo e também pela grande dificuldade que por muitas vezes nos deparamos na questão da aprendizagem. Farei uma abordagem sobre os vários aspectos da aquisição desses saberes, nessa sociedade que se diz moderna, onde há por toda parte dados informativos e bem esclarecidos, com tecnologia cada vez mais avançada que a transforma numa sociedade escriturística.

Vivemos em um mundo de infância diverso, múltiplo, mas principalmente desigual. Digo desigual tanto no sentido político, econômico e social, como também no acesso e convívio com os objetos e espaço da cultura letrada, tornando assim um universo de desafios na questão do ensinar e do aprender a ler e escrever, tanto para o educador como para o educando, pois nem todos possuem direitos iguais a fim de consolidar determinada aprendizagem.

Na realidade, sabemos que ler e escrever são dons, mas que a criança não é um vaso vazio, todas possuem um potencial que está

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

adormecido dentro delas. E para que isso aconteça será preciso estímulo, incentivo, encorajamento, estratégias e muito afeto. Ler e escrever também são descobertas muito interessantes e de grande importância para a história de vida de cada ser humano.

Com ênfase nessa perspectiva encontra-se em destaque o ser criança, que desde os seus primeiros anos de vida, deve ser prioridade na aquisição desse conhecimento, adquirindo assim meios necessários para o desenvolvimento dessa cultura letrada e estabelecer-se na sociedade escriturística, tendo posse o domínio de uma linguagem que acolhe e integra tanto na sua concepção como sendo instrumento de luta ideológica, como de comunicação podendo assim registrar eu mundo histórico e social em seu aspecto, constituindo-se como homem e como sujeito enraizando na coletividade, no diálogo que se produz no outro, na capacidade de pensar, agir, reivindicar, surpreender-se, interrogar-se, indignar-se e lutar, a fim de se tornar pessoa, mais crítica, mais cidadã, fazendo dos seus sonhos realidade cujas conquistas de prestígio social se dá pelo domínio das habilidades do saber ler e escrever.

Contudo, o objetivo desse artigo é estudar a compreensão da leitura e da escrita na Educação Infantil, cujo processo se dá gradativamente para que se observe a sequência das fases ou estágios pelos quais a criança passa na primeira e segunda infância, onde será abordado o desenvolvimento integral nos principais aspectos: físico, psicomotor, cognitivo e principalmente afetivo, em que a criança vai adquirir as bases principais para o crescimento e enriquecimento da construção de seu conhecimento.

1. Compreendendo a leitura e a escrita

1.1 Um breve relato sobre a criança e a cultura letrada

A Educação Infantil foi, durante muito tempo, considerada uma ação exclusiva da família. Nem sempre a criança foi vista enquanto um ser em desenvolvimento, com interesses e

necessidades próprias e, apesar das primeiras ideias sobre a educação da criança terem surgido com Platão, na Grécia do século V a. C., centenas de anos se passaram, antes que a primeira escola para crianças fosse criada.

No decorrer de quase toda a história da humanidade o encontro das crianças com a cultura acontecia nas casas, nas ruas, nos quintais e na convivência espontânea com os adultos ou com outras crianças. Não havia uma determinada instituição em que estas fossem acolhidas para a aquisição de um conhecimento formal e informal sobre a cultura do ler e escrever. Então surgiu o poder para garantir à propriedade, a posse, a diferença, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos.

Desde o século XIX instaurou-se uma diminuição súbita de uma visão pluralista dos usos da leitura e da escrita, como também o estabelecimento de outra visão unificada cuja ideia era padronizar um modelo único, ideal, controlador e codificado, havendo a divisão dos que sabem e dos que não sabem, dos que aprendem, dos que não aprendem, dos que tinham ou não acesso a objetos e usos da cultura letrada, dos que dominavam ou não o discurso apropriado por uma determinada sociedade.

Pode-se deduzir então que as crianças dessa época não eram atendidas coletivamente, ou seja, a formação educativa era individual e só tinha acesso àqueles abastados.

Porém, a pouco mais de cem anos houve a necessidade de lançar mão do trabalho feminino por motivo do capitalismo e para suprir a substituição dos cuidados maternos, iniciou-se a educação coletiva das crianças em ambientes extra domésticos, mas não se tinha uma visão específica quanto ao desenvolvimento amplo da criança.

Philippe Ariés, historiador francês, a partir de seus estudos relata a transformação dos sentimentos de infância. Em seu livro “História Social da Criança e da Família”, mostra como a criança era percebida na sociedade tradicional.

(...). Essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. (...). A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. (...). A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (grifo nosso) (1978, p. 10).

Entretanto, a partir da década de 80, os discursos sobre a infância e o atendimento às crianças ganharam um novo enfoque, principalmente com uma participação maior da sociedade, por meio das associações, pastorais e instituições internacionais.

O reconhecimento da Educação Infantil enquanto um direito da criança e da família e um dever do Estado foram concretizados com a Constituição de 1988, pelo artigo 208, inciso IV: “Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; ”.

Muito embora este preceito constitucional, que estabelece a educação da criança de zero a seis anos como sendo um direito de todo cidadão, ainda está longe de tê-la à disposição de todos desta faixa etária e de qualquer nível socioeconômico.

1.2 A educação infantil sob novos olhares

Somente nos últimos quarenta anos é que houve uma expansão crescente, na educação infantil, pois a mesma está sendo vista com mais carinho, dedicação e apoio mediante a práxis educativa com novas formas metodológicas e um carinho mais especial, pois viram a importância que tem uma criança criada e educada coletivamente entre outras crianças sob um novo olhar de

um adulto, contudo seus saberes geram saberes práticos na educação infantil intensificando sua aprendizagem.

Com base nessa síntese da história da educação infantil fica explícito que desde os tempos mais remotos aos tempos atuais, o conhecimento lectoescrito, ou seja, a leitura e a escrita, tem início desde os primeiros anos de vida da criança. O seu desenvolvimento e a sua capacidade cognitiva se desenvolvem mediante todo um processo de observação e percepção, quando ela é ainda um bebê, com posse de alguns instrumentos, ou seja, seus próprios brinquedos, pois mesmo sem falar ela se familiariza com a pessoa e com todos os objetos que estão a sua volta.

Segundo a teoria de Jean Piaget o que significa ler sob o ponto de vista cognitivo. Pode-se dizer que todas as atividades da criança são “Leituras da experiência”, ou seja, quando ela está de posse de objetos que leva à boca, quando agarra, puxa, encaixa objetos, quando ouve sons, imita sons, bate palmas e realiza atividades a comando de adultos etc., ela está lendo o mundo que a cerca. Isto acontece por que toda criança possui um esquema de assimilação o qual evolui gradativamente de acordo com a etapa de desenvolvimento que ela atravessa. (LIMA, 1996)

Nos primeiros anos de vida da criança entre 0 e 2 anos que chamamos de primeiro estágio é eminentemente sensorio motor e simbólico. Neste período, a criança não apresenta mentalmente os objetos, sua ação é direta sobre eles, a riqueza das experiências que ela realiza, torna-se fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e também para a sua aprendizagem, portanto é como a alfabetização deve ser entendida, como um processo que inicia com a criança pegando, ouvindo, combinando e experimentando objetos.

O segundo estágio é o pré-operacional, quando a criança está entre a idade de 2 a 6 anos. Neste estágio ela desenvolve a sua capacidade simbólica, já não depende unicamente de suas sensações e de seus movimentos, mas não distingue um significado como: reconhecer imagens, palavras, símbolos, ou seja, já identifica tudo que está a sua volta. Nessa idade, a criança é rica de conhecimentos

prévios que já traz de casa. É nessa fase que se diz que ela está com a janela do cérebro aberta para captar todas as informações que o meio oferece, por isso, é necessário muito cuidado nesta fase para evitar um bloqueio ele poderá prejudicar o seu crescimento cognitivo para o resto da vida.

Nesses primeiros anos de vida, devemos propor para as crianças atividades prazerosas que a estimule a sentir gosto pelo que faz. É necessário o uso de atividades concretas através de brinquedos lúdicos e jogos adequados para a idade em que ela possa manusear coisas, descobrir formas, cores, desenvolver a coordenação motora fina na apreensão dos objetos, riscar e rabiscar livremente, canções de roda, a brincadeira cantada desenvolve a linguagem oral e a verbalização, poesias, lendas, parlendas, trava-línguas e principalmente a contação de história onde a criança de 3 a 6 anos que não lê, toma emprestado a voz da professora, da mamãe, etc. Assim ela aprende a ouvir e terá possibilidade de desenvolver a atenção.

1.3 O hábito de ler e o prazer da leitura

Para Soares (2010), o ato de ler não é mera decodificação das palavras, é um processo que envolve compreensão e, antes de qualquer coisa, "aprender a aprender", compreendendo o seu contexto, numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A partir desses pressupostos acredita-se em uma leitura cuja constituição é defendida como uma ação em que o sujeito que conhece e a usa para construir esse conhecimento tendo como foco um sistema complexo, ao que Ferreiro (1993), afirma sendo o qual se baseia a aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que a partir da leitura torna-se possível a construção do sujeito partir das significações possíveis de seu mundo subjetivo em transmutação para o objetivo, o real.

De acordo com Lima e Girotto (2010), o ato de contar e de ler histórias é considerado por muitos indivíduos, como atividades

essenciais da escolarização inicial e como tal, devem ser estabelecidas metas para que a diversidade de leituras possa de fato fazer parte de seu universo e do contexto que ele representa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2002) postulam que as concepções iniciais do que seja a aprendizagem inicial da leitura devam ser superadas. Isso significa que o ato de ler pode se distanciar do ato de apenas decodificar o que se apresenta graficamente, ou seja, o que se denomina de leitura mecânica.

No entanto, diversos estudiosos, dentre Freire (1981), apontam para o fato de que antes mesmo de nascer, a criança já mantém contato com a leitura e esse contato, as suas impressões sobre o mundo à sua volta, a leitura que é capaz de fazer das pessoas, de seus animaizinhos de estimação, de sua rotina, de sua casa é que lhe dá o suporte necessário para ter contato com a outra leitura, aquela que se faz partindo da decifração do código linguístico. É essa “leitura de mundo”, caracterizada principalmente pela capacidade do indivíduo de se reconhecer no ambiente letrado é que faz com este esteja preparado para a leitura advinda do processo de alfabetização ou letramento.

Para Saviani (1986), em relação à leitura, o necessário é que a escola possa possibilitar o conhecimento do aluno ao que seja uma “cultura letrada”, assim, cabe ao professor ler para os alunos, ler com os alunos, ler pelos alunos. É dessa forma que se constitui a ação pedagógica com a finalidade de fazer com que os alunos adquiram o gosto pelo ato de ler. Tendo em vista as condições de leitura que podem ser observadas em um campo de pesquisa, a problemática é interposta a partir da seguinte questão: como se dá o trabalho com leitura no Ensino Fundamental?

Nesse sentido, os objetivos que ora se apresentam são de conhecer os pressupostos teóricos da leitura considerando suas fundamentações metodológicas, tendo como base a leitura para diversão e crítica, e ainda discutir as metodologias adotadas no

trabalho com a leitura de modo a privilegiar a formação de leitores autênticos.

Conclusões

É necessário que se ressalte que as crianças DE o A 10 anos de idade vivem no mundo dos Contos de Fadas e das histórias de aventuras e o professor deve apresentar livros com essa característica para que os alunos sintam motivação pelo ato de ler. A prática da leitura é essencial, para a adaptação do sujeito ao seu contexto social, econômico e cultural, pois através da leitura que a cultura de um povo é resgatada. Esses alunos devem ter em sala de aula o acesso a livros de literatura, infanto-juvenis, livros que despertem a reflexão em outros momentos que não sejam as aulas de Língua Portuguesa.

Se um dos objetivos da escola é formar pessoas capazes de compreender os diferentes textos é preciso, então que os professores tenham suporte técnico para oferecerem vários tipos de informações, escritas e não escritas. Observou-se que os projetos de leitura tomam espaço dentro do contexto escolar como forma do professor utilizar estratégias de envolvimento e socialização das práticas de leitura dentro de uma temática única. No entanto, há que se considerar o ponto negativo dessa metodologia no trabalho com a leitura que para ser prazerosa, deve ser espontânea e muitas vezes essa qualidade é desconsiderada oferecendo margem para que o aluno possa, de fato, escolher a obra que gostaria de ler, diante desse fato, o prazer de ler nem sempre é visto como produto do hábito de leitura. Nesse sentido, recomenda-se que os trabalhos com projetos de leitura partam, não apenas da necessidade da escola, mas também da constatação do que o aluno gosta e precisa para que a leitura possa se configurar de fato em seu dia a dia.

Há também um aspecto a ser considerado quando o discurso retoma a leitura fora do ambiente escolar, colocando em contraposição o discurso institucional que coloca em evidência a

pretensão de que a escola deva ser o único lugar onde se poderá ler. Por meio do estudo, observou-se que os professores trabalham com projetos de leitura, mas esses não possuem continuidade fora da escola, ressalta-se que nem sempre o professor possui o hábito da leitura, o que torna o incentivo a esta prática, vazio e sem sentido. Para que essa problemática possa ser combatida, a escola pode unir à comunidade e levar até ela projetos, tais quais os que envolvem a leitura itinerante e fazer com que o hábito da leitura possa ser trabalhado também fora dos muros da escola, como forma de compromisso social junto a esta.

A pesquisa trouxe também a perspectiva de que, mais do que trabalhar com projetos temáticos, o professor deve fazer com que o aluno possa compreender que ler é descobrir e que nessas descobertas seja possível encontrar o sentido e a resposta para diversas questões que lhes são colocadas ao longo da vida.

No tocante às estratégias de trabalho com a leitura, acredita-se que a metodologia da escolha seja essencial para que o prazer em ler possa ser descoberto.

Referências

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

Brasília: CEB/CNE, 2000. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993. FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam** – 39 ed. São Paulo: Cortez, 1981.

LIMA, Elieuz Aparecida de; GIOTTO, Cyntia Graziella Simoes. **Leitura e leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/p101.pdf>. Acesso em maio de 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Leitura: teoria e prática. Revista semestral da Associação de leitura do Brasil**, n° 53. Campinas, 1986.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola - Uma perspectiva social**. 10^a ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____ **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Capítulo 14

A variação linguística na aquisição da leitura

Maria Edileuda de Aguiar¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo estudar de maneira contextualizada a variação linguística a partir de textos que tornem os alunos capazes de construir a formação leitora, por meio dos aspectos linguísticos no diálogo e ensino da língua, onde se há difusão de língua, capaz de trazer à tona uma discussão voltada para o Ensino Médio, detendo-se numa sequência que transforme meros expectadores em leitores de fato. Já que há muita resistência para a leitura no âmbito Escolar e uma grande necessidade em aprimorar a mesma, enfatiza-se que as mudanças que fundamentam as práticas pedagógicas ainda são “falhas”, então como proceder para acompanhar o ritmo tão acelerado de um processo que exige cada vez mais fundamentos nas habilidades que influenciam inclusive a língua seja ela padrão ou não.

Antes, o Ensino Aprendizagem era muito voltado ao cognitivismo clássico, passa por uma transformação e localizam-se no contexto da cognição situada, considerando desta forma os contextos de produção, fugindo do saber sobre algo pronto e

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc., Especialista em Metodologia do Ensino Básico – Kurious; Graduada em Letras – Licenciatura Plena – FECLESC – UECE.

acabado, mas sem defender a transmissão de conhecimentos interativos e modificadores dos aspectos que compõem uma língua que vai além de um mero repasse de conhecimentos, mas da construção e vivência que os indivíduos apresentam através das próprias culturas que são passadas de uma geração a outra, que vai se expandindo e criando uma pluralidade de fatores étnicos ao longo de nossa história. Não existe uma língua certa ou errada, mas buscar diferenças dialetais nas variações linguísticas que acarretam inclusive as práticas sociais de uma determinada sociedade onde os indivíduos estão inseridos; resultam assim em variação linguísticas diversas. Essa linha de pensamento busca criar hipóteses sobre a relevância do aprender por meio de leitura e produção de tipologias textuais para se compreender o significado de variação linguística e as possibilidades do uso delas para o ensino da Língua Portuguesa, bem como a responsabilidade da escola com essa aprendizagem, de modo a possibilitar aos jovens uma aprendizagem mais efetiva da língua, falada e escrita, sem desvalorizar sua linguagem espontânea, uma vez que a linguagem constitui um dos mais poderosos instrumentos de ação e transformação social.

1. A pesquisa bibliográfica: análises e variações da linguística

“Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar o educando sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.” (BORTONI RICARDO, 2004)

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, onde serão estudados os autores que possibilitam a compreensão e análise de variação linguística para a aquisição da

leitura, onde alunos possam interpretar e ler obras literárias com espontaneidade e prazer. O método utilizado será o de utilizar a variação linguística, tomando como corpus de análise a recriação da obra literária *A Bagaceira* de José Américo de Almeida, por meio de produção de vídeos, feitas e vivenciadas pelos próprios alunos, onde os mesmos serão protagonistas de suas próprias histórias, facilitando a análise e leitura de obras da literatura para a apreensão leitora.

2. Habilidades de leitura e interpretação à guisa de alguns teóricos

Para Magna Becker Soares, “leitura não é (...) ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados.”

A autora diz também que a leitura: (...) do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia” é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (...) refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (Soares, 2002, PP.68-69)

Segundo, Angélica Soares: Gêneros literários – a tendência para reunir, em uma classificação, as obras literárias onde a realidade aparece de um determinado modo, através de mecanismos de estruturação semelhantes, surgem com as manifestações poéticas mais remota. A denominação de gêneros literários, para os diferentes agrupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembrarmos de que gêneros (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária.

Assim trazendo à tona os postulados teóricos antigos, temos um processo de imitação da natureza e não como um processo de recriação a crítica renascentista pela leitura das mimeses aristotélica. Consequentemente, a teoria dos gêneros: épico, lírico e dramático constitui normas e preceitos que devem ser seguidos, para que possa haver valorização das obras, mas isso não deve impedir nossos alunos de serem criativos sem fugir de alguns padrões.

Então nos resta como docentes recriarmos as oportunidades literárias inovadoras, que melhor represente as mudanças da época – e é exatamente neste momento que utilizaremos as variantes linguísticas como fonte inspiradora de estímulo à literatura para criarmos leitores capazes de ampliar a visão de mundo a partir de um repertório que dignifique suas raízes, que valorize sua cultura, sem fugir da historicidade, mais ganhando uma variabilidade que dá forças maiores aos gêneros. A partir das “realidades” que determinariam as características investigativas que nasce do conhecimento intuitivo ou lógico para expressar ações que nos liberte da submissão intelectualista, que nos induza ao tempo e ao espaço da realidade.

A variação linguística é uma herança sociocultural e segundo Murrie (2004, p. 15), “[...] é a seiva que mantém a língua viva e de que é impossível impedi-la, por mais que tente fossilizar a língua, ditando regras a serem seguidas, ela sempre surpreende com sua diversidade.”

A partir da citação de Murrie analisamos que as variações linguísticas são o retrato de uma vivência social dos indivíduos. Levando-se em consideração a língua e cultura onde estes estão inseridos, pudemos determinar que a capacidade de se construir a formação leitora extrapola todos os limites da possibilidade de transformar espectador em ator principal, pois estamos dando a oportunidade de comunicação para os falantes de uma língua que carregam entre si uma bagagem de mundo que é própria de cada um, tornando os discentes aptos a se apropriarem de habilidades

dentro de um universo deles, o que facilitará a interação entre os gêneros abordados e o canal de recepção.

A capacidade de atuar sobre o ambiente apropria leitores da linguagem, onde discute popularidade que transforma o ato de ler em algo com perspectivas e capacidades de atuar e transformar o ambiente. Ao invés de uma leitura mecânica e infrutífera como ocorre na maioria das escolas. Diversos estudos foram realizados ao longo dos anos, para investigar as interações entre a falta de hábito da leitura em sala e o não interesse no contexto escolar pela literatura. Chartier e Hébrard (1995) falam de dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. Parece que não há uma sintonia entre esses dois tipos de discurso, na medida em que se observa um descompasso entre as práticas de leitura que circulam na escola e as discussões sobre leitura recorrentes fora do espaço escola.

Tomando como base que a Sociolinguística estuda conexões entre linguagem e sociedade e o modo como usamos a linguagem em diferentes situações sociais, vai abranger o estudo entre a variedade de dialetos de uma região até os modos de falar dos indivíduos.

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de variantes. Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística. (TARALLO, 1997, p. 8).

A partir da citação acima se observa que as regras atribuídas ao uso da comunicação tornam o ensino do português diferenciado. O que torna essas formas de falar notórias e apreciadas atualmente. Desta maneira as variações linguísticas são um apoio ao estudo da leitura, esclarece convicções diferentes e comportamentos diferentes refletindo alterações de domínio ao indivíduo inserido em um grupo ou sociedade.

Para Dino Preti (2003), em todas as épocas, a linguagem literária nunca perdeu sua ligação com a língua falada. Não é de hoje que literatos tentam aproximar à fala de suas personagens à linguagem popular. Encontramos exemplos na obra: *A Bagaceira*. Desta maneira os leitores irão desenvolver estratégias de seleção, de predição, de referência, de confirmação ou de rejeição, a partir da obra que poderá ser utilizada na forma de desafios.

3. A abordagem metodológica para aquisição da prática de leitura

Propõe-se com base na sociolinguística e suas variações apresentar estratégias como: gincanas, seminários, palestras, exibição de filmes de clássicos literários, que promovam o desafio do ato de ler com espontaneidade, por puro prazer, tornando os alunos capazes de ler clássicos, onde eles possam a partir de uma leitura; criar por exemplo apresentações de vídeos gravados por eles mesmos após a leitura de um clássico e se tornarem personagens de sua própria história recriada e adaptada por eles, onde assim se verão como personagens e analisarão inclusive o modo de falar interiorizada por seus referenciais culturais e suas variantes.

Deve partir de uma tomada de decisões a respeito da concepção de linguagem para dimensionar o trabalho do professor em sala. A concepção com a qual trabalharemos é a que utiliza a linguagem como forma de interação.

Primeiro desafio: Fazer um curta pelos próprios alunos, para que eles possam assistir analisar e investigar as digressões ocorridas na língua. Como não há uma norma literária geral que estabeleça esses diversos elementos da fala devem ser representados através de signos da língua escrita, para decidir como fazer tal representação através da ortografia. Segundo desafio: O uso das marcas da oralidade não deve ser uma transcrição fonética ou uma representação de uma determinada comunidade. Devem-se escolher, em maior ou menor grau, alguns aspectos orais

representados na obra literária a partir da exibição de vídeos feitos e assistidos pelos alunos. Terceiro desafio: Está ligado as respostas diversas e subjetivas do leitor frente à representação literária das variações linguísticas, determinadas por seus perfis, sociais, geracionais e individuais.

O ato de ler que envolve contribuições eficazes, utilizando-se da língua dos indivíduos envolvidos no processo de conhecimento de gêneros diversificados leva em consideração o estilo e época dos textos inseridos onde a prática de interpretações de mundo precisa ser estimulada em todos os aspectos a serem considerados na construção da leitura desde a seleção de gêneros prazerosos abertos a discussões e concepções que visam crítica de mundo, tendo em vista experiências trazidas pelos alunos a um processo de escolarização no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente a exercícios isolados sem nenhum significado, sem que o aluno perceba a leitura historicamente constituída. As habilidades leitoras vão além da mera decodificação de compreensão de palavras, o aluno precisa interpretar não só o contexto escolar, mas o contexto de sua própria vida e do mundo contemporâneo. É um suporte essencial inclusive, para outras áreas do conhecimento.

Desta forma precisamos criar meios de instigar os alunos a criarem habilidades capazes de interpretar os temas abordados até uma reflexão mais profunda, tornando-os críticos, autônomos e flexíveis ao ato da apreensão das informações transformadas em saberes que impulsionam a refletir e modificar ações positivas no ato de ler.

Então nos resta como docentes recriarmos as oportunidades literárias inovadoras, que melhor represente as mudanças da época – e é exatamente neste momento que utilizaremos as variantes linguísticas como fonte inspiradora de estímulo à literatura para criarmos leitores capazes de ampliar a visão de mundo a partir de um repertório que dignifique suas raízes, que valorize sua cultura, sem fugir da historicidade, mais ganhando uma variabilidade que dá forças maiores aos gêneros em nossos meios, nas condições

geográficas, sociais, históricas e a individualidade. A partir das “realidades” que determinariam as características investigativas que nasce do conhecimento intuitivo ou lógico para expressar ações que nos liberte da submissão intelectualista, que nos induza ao tempo e ao espaço da realidade. Convém acrescentar uma espécie de trabalho voltado para a contribuição estética da recepção e do efeito que vai ser orientada na ideia de situação na qual certo discurso funcione por uma meta pragmática que subordine enunciados a meta que exige interpretações na situação discursiva.

4. Um pouco sobre a obra: a bagaceira

Estilisticamente o livro apresenta uma mistura (mal resolvida) de linguagem tradicional com um gosto modernista por elipses e imagens soltas. A linguagem de “A Bagaceira” pode ser vista de modos diferentes, variando de acordo com os personagens que a usam: a fala do autor, de seu filho doutor ou do povo da seca e do engenho. O autor utiliza em sua obra a linguagem regional popular na boca de seus personagens não cultos, e a língua culta pelo narrador. Falar da linguagem em A Bagaceira é falar do regional, do popular, da cultura e da sociedade nordestina como um todo. Seus personagens têm, em sua linguagem, as marcas socioculturais que a distinguem dos demais falares regionais brasileiros. Contudo, ao narrador é atribuída uma linguagem mais culta, superior à dos personagens. Um dos pontos mais reiterados em torno do romance paraibano diz respeito à linguagem adotada. Os críticos têm dito que “[...] todo o livro é escrito em brasileiro. Ora culto, ora bárbaro, mas sempre em brasileiro, sem transcrição brusca e artificial [...]” (ATHAYDE, 1978, p. 42). No entanto, as abordagens sobre as formas de expressão do narrador e de suas personagens ressentem-se de comentários que implicam em um diálogo a respeito da maneira pela qual estas diferentes falas são geradas como representações da realidade. Os debates em torno do assunto giram em torno da constatação de uma construção suposta na naturalidade entre a

linguagem “cultura, colorida e musical [do narrador]” (PROENÇA, 1978, p. 82) e a linguagem regional das personagens.

5. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de Língua Portuguesa propõem que a linguagem na escola, se torne objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados. Visto que, deve-se estudar toda a experiência já construída, estabelecendo relações com o presente, ou seja, o conhecimento socialmente instituído. O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social, histórica e cultural. As linguagens utilizam-se de recursos expressivos próprios e expressam na sua atualização, o universal e o particular. Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo. As práticas sociais deverão estar cada vez mais próximas da unidade para os fins solidários. (BRASIL, 2007, p.42).

A diversidade sociocultural pode ser considerada uma questão imprescindível para entender a natureza da vida, dos sentimentos, manifestações culturais e sociais. Partindo desse pressuposto, o estudo sociolinguístico deve contribuir para entendimentos da língua falada dentro de textos e formação do leitor nas suas diferentes manifestações, bem como para as tendências de mudanças em um determinado contexto social. .

6. Currículo escolar

A discussão coletiva em torno do Currículo mostra que este é um campo de disputa, de relações de poder, de pressão e conflitos, de defesa de interesses diversos, às vezes antagônicos enquadrados

perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente como concebido, numa perspectiva científico-racional. Dessa perspectiva, os conhecimentos se complementam e são significados numa relação dialética que os amplia no diálogo entre diferentes saberes. Não se pode também desprezar o acesso às tecnologias digitais e a formação dos estudantes em torno dessas tecnologias são fundamentais e devem ser desenvolvidos, já que no tocante à cultura, temos uma sociedade contemporânea altamente multicultural e uma abordagem de conteúdos escolares na perspectiva de valorização da diversidade e do respeito às diferenças, inclusive no mundo do trabalho, proporcionando maior grau de autonomia e ampliando as condições para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da nação.

Neste processo é importante recriar o prazer por livros literários que vão além de uma mera reprodução de ideias, repetitivas, mas da capacidade de se apoderar de inovações a partir de contribuições que se encontram no próprio meio onde estão inseridos nas tipologias baseadas em variações linguísticas ou na própria obra literária que traga digressões, onde possam estudar a língua num aspecto mais amplo.

7. Desafios para os educadores

Vários desafios sobre como despertar no aluno o interesse pela leitura, criar, o hábito leitor bem como, propor livros ideais. Porém, em determinados momentos, é necessário trabalhar em sala de aula, livros interessantes que chamem a atenção dos alunos e para que haja a compreensão da Literatura Brasileira. E como fazer alunos se interessarem por textos, pelos quais não se sentem atraídos.

Ser professor é ser múltiplo, é ter mais de uma proposta, pois se uma proposta não estiver ocorrendo de uma forma progressiva e satisfatória, deve-se imediatamente buscar alternativas diferentes, para ter resultados positivos, tem que se desdobrar buscando meios

de integrar o aluno no âmbito escolar e na aprendizagem propriamente dita, o que pretendemos alcançar; que habilidades precisam ser trabalhadas etc. Com a intenção de fazer os alunos lerem alguns livros temos que propor atividades diversificadas que possam atrair e garantir aprendizagem. A resistência dos alunos ao lerem clássicos da Literatura Brasileira, ocorre pela própria linguagem dos livros e por não fazerem parte do universo deles.

Além da prática, é preciso muito mais que teoria, precisa de compreensão, paciência, energia, motivação, imaginação, tolerância, autoridade e principalmente criatividade. Para induzir discentes a um mundo leitor. Inclusive, o próprio professor deve servir de exemplo como bom leitor, contar sobre os livros lidos, ler e instigar os alunos a se envolverem com a literatura. O que implica na revisão dos propósitos em suas práticas pedagógicas. O tratamento quanto ao uso do fenômeno da variação linguística em sala de aula, exige muitas reflexões por parte de todos os profissionais da escola, especialmente dos professores de língua portuguesa.

Conclusões

Esta pesquisa possibilitou o conhecimento da aquisição da leitura através da variação linguística. Nosso estudo foi apenas uma amostra sobre a reflexão que se faz com o intuito de adequar os meios que os alunos necessitam para se apropriar de uma leitura propriamente dita, conquistando assim uma postura com relação a oralidade.

Com base em estudiosos sobre as variantes da língua que nos deu suporte para adentrarmos em informações relevantes para inovar os conhecimentos de aquisição da linguagem. Observando a educação e a postura dos educadores, que diante de propostas de leituras buscam a melhoria das aprendizagens, tornam imprescindível novas discussões acerca da melhor maneira para que

nossos educandos adquiram o hábito da leitura, bem como a priori, formar indivíduos capazes de interpretar textos em suas vivências.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 2007, 205 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula,** São Paulo: Parábola, 2004, 108 p.

MURRIE, Zuleika de Felice et al. **Projeto Escola e Cidadania para todos: Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora do Brasil, 2004, 816 p.

CHARTIER, A-M; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980.** 1995. São Paulo: Ática.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 61-17.

Capítulo 15

A busca pela a construção da identidade no letramento da criança

Lorena Souza Arruda Granja¹

Maria do Socorro Sousa²

Estanislau Ferreira Biés³

Introdução

Sabendo da realidade atual em que se encontra a educação em nosso país, fica clara a preocupação com as nossas crianças que são de fundamental importância para o futuro do nosso Brasil, que estão

¹ GRANJA, Lorena Souza Arruda – Licenciada em Pedagogia – FACITE, Licenciada em Geografia – FAFOPA, Especialista em Gestão em Educação com Ênfase em Psicopedagogia - Leão Sampaio e Especialista em Educação do Campo – ISEAF e Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: lorena.granja@gmail.com

² SOUSA, Maria do Socorro – Professora, Escritora e Poética Romântica Membro da ESCBRAS Escritores Brasileiros, acadêmica correspondente da ARTPOP Cabo Frio RJ, ANBA Niterói RJ, ACLAV Vitória ES, ALAF Fortaleza CE, Acadêmica Senadora (da cultura pelo PI) FEBACLA RJ, Acadêmica Senadora (da cultura pelo PI) CONAHCLA RJ, Acadêmica Correspondente da NALAF Núcleo Acadêmico de Letras e Artes de Lisboa Portugal. E-mail: socorro-sfm@hotmail.com

³ Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada e Licenciado em História pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

crescendo cada vez mais em famílias desestruturadas sabendo disso cabe a nós educadores nos preocupamos com essa triste realidade que afeta a nossa realidade.

É dos pais a maior responsabilidade para com seus filhos é deles que deve vi as primeiras noções de respeito e convívio em sociedade, a responsabilidade da escola é de suma importância, pois é a partir desse universo que a criança vai começar a lidar com um processo lúdico que atravessa uma série de mudanças e transformações ao logo do tempo fazendo com que aos poucos a criança comece a construir seu senso crítico em relação a diferentes aspectos que fazem parte da sua vida.

A criança no processo de construção de sua identidade passa por uma série de desafios que são fundamentais para a conquista de seu letramento, sabendo disso cabe a nós educadores lutamos por crianças tem o pleno domínio da leitura e da escrita assim como se asseguram do entendimento do que estão lendo e escrevendo. Esse trabalho teve atores como (CURY, 2003); (SILVA, 2002); (LIBÂNEO, 1998); que contribuirão com seus pensamentos de maneira ampla para a construção desse trabalho.

Esse artigo teve como principal objetivo analisar a aprendizagem das crianças no momento em que ela cresce e constrói sua própria identidade. Cabe aos professores fazerem de sua profissão um livro preste a ser transformando a cada instante como sonhos e conquista de cada criança que passa por suas mãos.

1. O papel dos pais na busca pela aprendizagem dos filhos

Nos dias atuais o papel dos pais na educação dos filhos é de suma importância para a consolidação da educação de seus filhos, pois os pais têm a responsabilidade de auxiliam os seus filhos para uma conduta eficaz desde seus primeiros dias de vida. Sabemos que hoje em dia a nossa sociedade se encontra um pouco desorganizada em relação ao verdadeiro papel da família na sociedade em que nós

vivemos, sendo muitas as obrigações e responsabilidades que a família acaba ficando um pouco de lado em relação a tantos afazeres.

Cabe à família orientar os seus filhos desde pequenos em relação à importância dos estudos, motivando as crianças e aproveitando cada aprendizagem pôr a criança adquirida como um leque onde se poderá chegar a outros conhecimentos. É dever dos pais sempre motivar seus filhos a aprender o novo, vencendo os desafios de hoje para estarem prontos para o próximo desafio sempre.

Sabemos que o caminho para aprendizagem de sucesso não é fácil, mais com os elogios e acompanhamento dos pais tudo fica mais fácil na vida de uma criança, a família exerce o principal papel sobre a conduta de seus filhos, podendo modificá-la e introduzir a conduta da criança a meio sadios, ensinando os a lidar com a honestidade compreendendo sempre o verdadeiro sentido da vida, assim como a importância de se viver bem em sociedade.

Muitas famílias delegam à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro lado, algumas “famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família.” (BOECHAT, 2003, p. 74).

É de suma importância que a família saiba exerce sua função na educação de seus filhos sem sobrecarregar a escola essa função, pois os pais são os maiores responsáveis pela a formação de caráter de seus filhos mediante uma sociedade conturbada de personalidades erradas e de pessoas com pouco caráter, e de grande varia que os auxiliem seus filhos na construção do saber e acima de tudo na formação da personalidade de seus filhos deixando clara a importância do respeito, do amor ao próximo, do comportamento, auxiliando assim na formação de seus filhos deixando os capazes e aptos a viverem numa sociedade de maneira segura e eficaz.

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 guardando singularidades. É possível dizer que cada família possui uma identidade própria, trata-se na verdade, como afirmam vários autores, de um agrupamento humano em constante evolução, constituído com o intuito básico de dispor a subsistência de seus integrantes e protegê-los.

Estão presentes dessa maneira, sentimentos pertinentes ao cotidiano de qualquer agrupamento como amor, ódio, ciúme, inveja, entre outros. Em relação às expectativas da família com relação à escola com seus filhos, encontram-se várias fantasias familiares como o desejo de que a instituição escolar “eduque” o filho naquilo que a família não se julga capaz, como, por exemplo, limite e sexualidade; e que ele seja preparado para obter êxito profissional e financeiro via de regra ingressando em uma boa universidade.

Sem dúvida, esse contexto é perpassado por questões de diferentes naturezas, entre as quais os dilemas do desempenho curricular a serem propostos na contemporaneidade, os impasses da escolha dos encaminhamentos metodológicos mais adequados às relações de ensino, os limites e possibilidades da manutenção de uma relação professor/aluno com qualidade e a família é considerada peça chave nesse momento de crise.

Ao lado da família, a escola permanece sendo um espaço de formação que deve, para tanto, repensar a sua ação formadora, preocupando-se em formar seus educadores para que os mesmos reúnam recursos que os permitam lidar com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar. É, portanto, na escola, refletindo sobre o que há para ser ensinado às crianças, sobre a metodologia que pode tornar mais coesa a ação do conjunto docente, que a escola poderá encontrar saídas legítimas à superação dos problemas morais e éticos que assolam o seu dia a dia. Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Sobretudo que conheçamos quais são suas dificuldades, seus planos, seus

medos e anseios. Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e consequentemente, do educando a quem atendemos.

Cury salienta que:

Pais que não tem coragem de reconhecer seus erros nunca ensinarão seus filhos a enfrentar seus próprios erros e a crescer com eles. Pais que admitem que estão sempre certos nunca ensinarão seus filhos a transcender seus fracassos. Pais que não pedem desculpas nunca ensinarão seus filhos a lidar com a arrogância. Pais que não revelam seus temores terão sempre dificuldades de ensinar seus filhos a ver nas perdas oportunidades para serem mais fortes e experientes (CURY, 2003, p.39).

De acordo com Cury os pais são responsáveis pela formação de seus filhos e a ética e a moral eles devem receber em casa para apropriara na sociedade na escola e nos demais lugares que venham a frequentar sendo dever dos pais assegurarem a seus filhos sua conduta total, encorajando o seu filho a serem pessoas de opiniões próprias capazes de vencem seus obstáculos e suas dificuldades com dignidade, lutando sempre pela realização de seus ideais. A família é o primeiro contexto na qual a criança desenvolve padrões de socialização, deste modo, ela se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de sua vida primária que vai refletir na sua vida escolar. Sendo assim, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa.

Para a educação de uma criança ser consolidada é indispensável o apoio dos pais nesse processo de ensino aprendizagem, pois os pais são a maior confiança das crianças em relação a afeto e amor que elas têm para se manter firmem rumo a sua aprendizagem, partindo de pais os primeiros conselhos e os primeiros acompanhamentos que a criança precisa para aprender bem e chegar ao topo das suas aprendizagens.

1.1 Contribuição da escola na luta da conquista da identidade de seus alunos

A escola tem uma responsabilidade na busca pela a conquista da identidade de seus alunos sendo ela ferramenta indispensável na vida de seus alunos, pois na escola é construindo um laço familiar enorme de afeto, carinho, compreensão por parte das pessoas que fazem parte dela.

A realidade mudou bastante nos últimos anos, exigindo cada vez mais que a escola acompanhe essas mudanças. Hoje não podemos ter em seu meio um ensino fragmentado, dissociado da realidade, mas sim um comprometimento que prepare seus atores para enfrentarem o processo de globalização:

Atualmente, encontramos nos discursos veiculados pela mídia e pelas políticas governamentais um forte apelo à escolarização como saída para os graves problemas enfrentados no país. Embora não seja correto imaginar que a escolarização possa resolver todos os problemas, temos que concordar que seu papel vai muito além e apenas instruir as novas gerações. (SILVA, 2002 p. 58)

Desta forma, a escola deve preocupar-se, possibilitando condições para que a sociedade que a abriga ingresse em seu meio, assumindo assim seu compromisso como local de transmissão de saber e construção do conhecimento. São muitas as demandas da sociedade, levando em consideração os diferentes aspectos referentes à mobilidade social, desenvolvimento econômico e renda per capita, e se percebe que o percentual de famílias carentes é muito significativo.

A população de baixos recursos socioeconômicos, para superação de suas carências sociais, busca na educação uma força aliada que permita realizar uma real integração e reconhecimento social, porém não podemos esquecer que esse objetivo será atingido se a escola proporcionar momentos de reflexões sobre a realidade dos sujeitos. Ao mesmo tempo, deve exercitar sua função crítica ao

estudar os principais problemas que interferem em sua localidade, devendo apontar soluções. Sendo assim:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes baste para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada. (DELORS, 2001, p. 161)

Para isso, deve a escola desenvolver características como o pluralismo de ideias, a liberdade e a autonomia didático-pedagógica e, de outro lado, ampliar a capacidade de resposta às necessidades da comunidade, buscando maior pertinência social e fazendo com que essa comece a participar das decisões em seu meio. Para que este novo papel seja desempenhado com sucesso, torna-se necessário que a escola reveja posições e estabeleça atitudes mais enfáticas e positivas em relação ao seu meio.

O futuro precisa ser construído através de um processo que exige um pensar e um repensar contínuo e ações integradas na consecução dos objetivos, mas esse processo deve se dar de forma integrada, coletiva, envolvendo todos os interessados de forma direta dentro como meta central sempre a construção da identidade de nossos alunos.

1.2 O professor como mediador no processo de construção da identidade das crianças

Hoje, não se pede um professor que seja mero transmissor de informações, ou que aprende no ambiente acadêmico o que vai ser ensinado aos alunos, mas um professor que produza o conhecimento em sintonia com o aluno. Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina. Ele precisa não só interagir com

outras disciplinas, como também conhecer o aluno. Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para quem é para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social.

Dessa forma, Libâneo (1998, p.29) afirma que o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

Nesse sentido o conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado. Ensinar bem não significa repassar os conteúdos, mas levar o aluno a pensar, criticar. Percebe-se que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas.

Cury (2003, p.127) afirma que “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”. A dúvida nessa exposição é um aspecto positivo, pois gera a curiosidade, levando o aluno a refletir e buscar respostas.

O autor citado enfatiza que a exposição interrogada transforma a informação em conhecimento e esse conhecimento, em experiência e o melhor; o professor não mais é persuasivo, ou o que convence, mas o que provoca e estimula a inteligência. Diante disso, ele desempenha, no processo de ensino aprendizagem, o papel de gerenciador e não de detentor do conhecimento.

Numa sociedade que está sempre em transformação, o professor contribui com seu conhecimento e sua experiência, tornando o aluno crítico e criativo. Deve estar voltado ao ensino dialógico, uma vez que os seres humanos aprendem interagindo com os outros. É o processo aprender a aprender. O professor deve

provocar o aluno passivo para que se torne num aluno sujeito da ação, num aluno de identidade própria.

Conclusão

Tendo em vista a importância de todo indivíduo tem uma postura própria dentro da nossa sociedade nesse trabalho se enfatizou a importância da construção da identidade da criança, tendo em vista o papel dos pais, da escola e do professor para a construção perfeita dessa personalidade.

Mediante a sociedade na qual vivemos sabemos que a tarefa de se educar não é fácil, então devemos vem na família o apoio moral para construção da identidade de seus filhos, na escola a concretização do conhecimento e do letramento na vida de seus alunos e do professor a transmissão do conteúdo de maneira dinâmica e eficaz que leve a criança a ter por aprender.

Dessa maneira a formação da identidade da criança depende de um único processo de parceria entre escola e família para articulação da aprendizagem de suas crianças de maneira lúdica e atrativa onde criança possa expor suas novas aprendizagens no decorrer do processo do aprender.

É muito importante que os pais juntamente com a escola estejam prontos para cumprir a meta da consolidação da aprendizagem na vida de suas crianças, buscando uma identidade própria para vida de cada criança onde ela possa correr atrás de seus reais objetivos.

Referências

BOECHAT, Ivone. **A família no século XXI**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Reproarte, 2003.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes e Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissionais docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola: Uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2001.

Capítulo 16

A construção da alfabetização e do letramento a partir da história da educação infantil e do ensino fundamental

*Lorena Souza Arruda Granja*¹
*Lireida Maria Albuquerque Bezerra*²

Introdução

O presente artigo vem tratar da evolução da alfabetização no Brasil ao longo dos anos, trazendo um breve histórico desse processo de alfabetização e ressaltando também seus principais métodos de alfabetização, assim como a melhor maneira do professor introduzir em sala de aula o verdadeiro letramento.

Trazendo como principal objetivo entender o processo de alfabetização no Brasil, assim como a melhor maneira de se alfabetizar com sucesso. Abordando atores como Azevedo (1978), Maciel (2008), Freire (1985) e Soares (2009); que sem dúvidas contribuíram para realização desse artigo. Esse artigo foi elaborado através de pesquisa bibliográfica analisando sempre as principais

¹ GRANJA, Lorena Souza Arruda – Licenciada em Pedagogia – FACITE, Licenciada em Geografia – FAFOPA, Especialista em Gestão em Educação com Ênfase em Psicopedagogia - Leão Sampaio e Especialista em Educação do Campo – ISEAF e Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: lorena.granja@gmail.com

² Coautora

ideias que nos fazem refletir sobre as questões da alfabetização no Brasil, colocando como prioridade a alfabetização das nossas crianças, pois elas têm uma maior facilidade de compreender o processo de alfabetização seguido à idade correta.

A alfabetização desde o princípio da colonização brasileira vem sendo estudada no Brasil como um dos principais fatores para a conservação de uma sociedade, pois é através da alfabetização e do letramento que o cidadão se torna capaz de compreender e conseguir cobrar da sociedade seus direitos e seus deveres.

1. Breve histórico do início da alfabetização no Brasil

Analisando o período histórico do Brasil, a partir da colonização, no século XVI, com a vinda dos jesuítas em 1549, percebemos que nesse período, inicia-se no Brasil o processo de alfabetização, ou seja, o ensino de primeiras letras, dos nativos e dos filhos dos colonos. Com a educação jesuítica, a preocupação era estabelecer escolas e ensinar as crianças a ler, escrever, a contar e a cantar.

Segundo Azevedo (1976), quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever, início daquela sua política de instrução, que eles haviam de manter inalterável através dos séculos de abrir sempre uma escola onde quer que se esquia uma igreja.

Os jesuítas se preocupavam em catequisar os índios promovendo o processo de alfabetização, introduzindo sua fé entre os pagãos fazendo a catequização dos índios, os jesuítas iniciaram com a alfabetização dos filhos dos índios e dos colonos, surgindo a escola de ler e escrever e o colégio.

Dessa maneira o ensino na escola de ler e escrever limitava-se a ensinar aos meninos boas maneiras e a técnica de leitura e de escrita. O colégio era o seminário e ensinava principalmente Moral, Filosofia e Línguas Clássicas. Logo após poderiam estudar Teologia,

Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra, que era dirigida pelos Jesuítas.

De acordo com a História da Alfabetização no Brasil desde o final do século XIX vem se notando a dificuldade de nossas crianças aprenderem a ler e a escrever, onde a criança encontra essa dificuldade principalmente nas escolas públicas aonde vem acontecendo debate e reflexões sempre tentando explicar a falta de letramento nas crianças brasileiras. Onde as práticas de leituras ganharam mais força no final desse século a partir da Proclamação da República.

A educação nesse período ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. Até então, nessa época, as práticas de leitura e escrita eram restritas a poucos indivíduos nos ambientes privados do lar ou nas “escolas” do império em suas “aulas régias”. Até o final do império, as “aulas régias” ofereciam condições precárias de funcionamento e o ensino dependia muito do empenho dos professores e dos alunos. Para a iniciação do ensino da leitura eram utilizadas as chamadas “cartas de ABC” e os métodos de marcha sintética, ou método sintético (da “parte” para o “todo”); da soletração (silábico), partindo dos nomes das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

Em 1876, em Portugal, foi publicada a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita por João de Deus, um poeta português. O conteúdo dessa cartilha ficou conhecido como “método João de Deus” e foi bastante difundido principalmente a partir do início da década de 1880. O “método João de Deus”, também chamado de “método da palavração”, fundamentava-se nos princípios da linguística moderna da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos.

Na primeira década republicana foi instituído o método analítico que diferentemente dos métodos de marcha sintética, orientava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”

para depois se analisar as partes que constituem as palavras. Ainda nesse momento, já no final da década de 1920, o termo “alfabetização” passou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. A partir da segunda metade da década de 1920, passa-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos, chamados de analítico - sintético, ou vice-versa. Esses métodos se estendem até aproximadamente o final da década de 1970.

O Construtivismo não se constitui como um método, mas sim como um acontecimento em que na verdade, propõe-se uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo com etapas sucessivas e hipotéticas. Nessa mesma época, foi constatado um número enorme de pessoas “alfabetizadas”, mas consideradas como analfabetos funcionais, que são as pessoas que decodificam os signos linguísticos, mas não conseguem compreender o que leram. Surge então o termo “letramento”. Estar letrado seria então, a capacidade de ler, escrever e fazer uso desses conhecimentos em situações reais do dia a dia. Alfabetizar letrado é de fundamental importância, pois garante uma aprendizagem muito mais significativa.

Sobre a terminologia de instrução de alfabetização, Maciel (2008) afirma que:

No decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução. O autor afirma que a instrução atendo aos princípios da instrução primária, proposta no século XIX, visto que o verbete não significa nem discrimina quais os conhecimentos e a habilidades a serem adquiridas pelos alunos, inferindo, portanto, que na concepção de instrução estava implícita a alfabetização como uma das habilidades a serem adquiridas (MACIEL, 2008, p.243).

Seguido o pensamento de Maciel podemos considerar o processo de alfabetização como uma série de instruções a serem estabelecidas ao longo do processo da escolarização escolar,

conhecendo através delas as habilidades a serem adquiridas pelos os nossos alunos ao longo do tempo.

Para Soares (2009), alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Conforme Freire (1983), a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral.

O termo alfabetização muda de acordo com quem está analisando o método de alfabetizar podendo ser mudando e repensando, sempre tendo como objetivo a alfabetização de sucesso fazendo do estudante um ser altamente letrado.

1.1 As metodologias usadas ao longo do tempo para se alfabetizar

O melhor método para se alfabetizar é um discussão antiga entre os especialistas no assunto que passaram a levar em consideração a maneira como o aluno aprende e não a forma como o professor ensina. São muitas as formas de alfabetizar e cada uma delas destaca um aspecto no aprendizado. Vamos conhecer alguns métodos usados para se alfabetizar ao longo dos anos. De acordo com Russo (1996):

Método Sintético.= estabelece uma correspondência entre o som e a grafia entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra ou sílaba por sílaba e palavra por palavra, onde pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico.

Método Analítico= também conhecido como método olhar e dizer defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Este método pode ser dividido em palavração, setenciação ou global.

Método Alfabético = um dos mais antigos sistemas de alfabetização também conhecido como soletração tem como princípio de que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto. Por esse processo a criança vai soletrando as sílabas até decodificar a palavra.

Método Fônico = consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino

permite primeiro em descobrir o princípio alfabético e progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através de textos produzidos especialmente para este fim.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Método Construtivista = também conhecidos como PCN'S são uma espécie de manual para as escolas sobre como deveria ser a orientação para o ensino, de acordo com o Ministério da Educação. Estes documentos foram feitos para ajudar o professor na execução de sua prática diária, ao planejamento das aulas e sobre tudo ao desenvolvimento do currículo escolar.

Diante desses diferentes métodos de ensino fica clara a preocupação ao longo da história de encontrar uma metodologia ideal para se alfabetizar com sucesso, levando em consideração todo o processo para se chegar à sala de aula e colocar em andamento o processo de alfabetização varia desde plano anual até a rotina ou planejamento diário que vai levar o educador a tomar todas as providências para que os alunos construam o melhor aprendizado possível.

Segundo FERREIRO (1995 p. 45):

A alfabetização de criança é realizada sistematicamente levando-se em consideração os métodos de ensino aos quais ela se submete na pré-escola ou no contexto social em que vive. O saber que a criança adquire é proveniente dos condicionantes que se revelam no sistema de escrita, e nessa perspectiva sua compreensão se efetiva de acordo com as informações recebidas.

Observa-se nos aspectos construtivos da escrita, que as representações são expressas de acordo com as vivências que o indivíduo estabelece com o meio social em que vivem, especialmente no caso das crianças, elas representam através do desenho, rabisco, situações reveladas no cotidiano. Assim, cada traço que ela faz é possível aproximar-se do real, e nesse contexto é assegurada a alfabetização a partir da compreensão do mundo que os sujeitos constroem.

A alfabetização assume na vida dos sujeitos, historicamente vivendo em situações conflituosas na qual a leitura de mundo direciona seu pensar e agir socialmente. Supõe-se que os significados apresentados nas leituras contribuem para a reflexão de adulto nas condições materiais que vivem, proporcionando a oportunidade de realizações concretas de suas ideias anteriormente formuladas no seu próprio cognitivo.

As metodologias de ensino são sem sombras de dúvidas necessárias para o bom andamento do ensino nas escolas brasileiras pois são elas que nos dão um norte de esclarecimento para conseguimos colocamos nossas práticas em ações são as metodologias que nos ajudam a desenvolvem um trabalho de sucesso, sendo de suma importância a maneira como se coloca em pratica o uso das metodologias em sala de aula. Podemos citar alguns recursos que ajudam no processo de alfabetização e são indispensáveis nas nossas salas de aula.

1. Quadro branco ou negro;
2. Pincel para quadro branco ou giz;
3. Livros didáticos;
4. Livros paradidáticos;
5. Caderno;
6. Lápis;
7. Borracha;
8. Canetas;
9. Lápis de cor;
10. Canetinhas coloridas ou pinceis;
11. Tintas;
12. Folha em branco;
13. Papel madeira;
14. Cartolina;
15. E, V, A;
16. T, N. T;
17. Entre outros materiais.

As nossas escolas são recheadas de materiais para fins pedagógicos, que são de fundamental importância para o bom

andamento das aulas sendo indispensáveis para a boa aplicabilidade das metodologias em sala de aula facilitando dessa maneira o processo de ensino e aprendizagem.

1.2 A importância da alfabetização e do letramento nos dias atuais

Podemos analisar ao longo da história da alfabetização no Brasil a importância da sua contribuição para formação de pessoas que lutam pela a busca do conhecimento como essenciais para a construção de uma vida com verdadeira qualidade de vida durante essa jornada na busca pela a alfabetização de qualidade pode analisar o letramento como um dos acontecimentos mais marcantes para se conseguir manter uma boa conduta dentro da nossa sociedade atual.

Sabemos que as nossas crianças dependem do letramento, pois é através dele que conseguem entender melhor o mundo a sua volta fica clara a importância de se trabalha com diferentes metodologias de ensino em nossas salas de aulas, acrescentado sempre novos recursos que venham aprimorar a aprendizagem de forma real e lúdica.

Campos, afirma que:

Quando não se consegue encantar os alunos, a sala de aula carrega consigo uma marca de barbárie e tédio. Na sala de aula, como lugar-situação, deve se permitir trocas. Se o professor não tem desenvolvido a sua sensibilidade para se fazer presente a situações embaraçosas, nas quais se colocam dilemas e incertezas para tomara de decisão, a sala de aula transforma-se em um lugar-silêncio. Perdendo a sua dimensão interlocutiva dos sujeitos em aula-professor e alunos – na tessitura dos acontecimentos, o professor deve discernir pela opção que contribua para afirmar a sua ação como ato pedagógico em construção de saberes. (Campos, 2012, p.42)

De acordo com o pensamento de Campos na citação acima podemos determinar a importância de o educador introduzir em suas aulas diferentes maneiras de se ensinar colocando em prática através do processo de ensino e aprendizagem, colocando as crianças sempre à frente nas tomadas de decisões e perguntando a elas o que elas gostariam que fosse acrescentando em suas salas de aulas.

Deve partir da escola e do educador a tarefa de incentivar a criança a tomar gosto pela alfabetização e pelo o letramento, o professor além de trabalhar com a leitura e a escrita das crianças também dá prioridade a oralidade, pois a criança precisa compreender a importância de poder usar de sua opinião.

Atualmente as escolas estão introduzindo novos métodos de socialização e de troca de opinião que são capazes de tornar os alunos verdadeiros amantes da leitura, sendo assim conseguem ler, escrever e dar sua opinião sobre qualquer história que ouvirem ou lerem.

Conclusão

A partir desse trabalho podemos analisar um pouco da evolução da história da alfabetização no Brasil desde a chegada dos Jesuítas até os nossos dias atuais, ficando claras todas as evoluções que a educação sofreu ao longo dos anos. É de suma importância tentarmos entender os avanços da nossa alfabetização sabendo que precisamos lidar com os avanços da educação nos capacitando para estarmos aptos para atuarmos em sala de aula.

Dessa maneira, poderemos contribuir com o processo de alfabetização e letramento, sabendo que não é um processo fácil, mas que exige muita habilidade e desenvoltura por parte dos educadores que fazem a educação brasileira, pois educar não é fácil e precisamos de pessoas verdadeiramente empenhadas a fazer esse papel, para que a educação verdadeiramente aconteça.

Alfabetizar é acima de tudo saber lidar com as diferenças de aprendizagem de cada aluno tentando entender seu ritmo de aprendizagem e o que se precisa mudar para se conseguir chegar ao verdadeiro letramento com qualidade e êxito.

O processo de alfabetização e letramento exige muito do educador que precisa estar habilitado para desenvolver o seu trabalho com dinamismo, paciência, motivação e criatividade que fazem parte do processo de assegurar ao aluno sua credibilidade em busca de aprendizagem de verdadeiro sucesso.

Referências

- AZEVEDO, F. de. **A Transmissão da Cultura**. São Paulo. Melhoramentos, 1976.
- CAMPOS, Casimiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Os Filhos do Analfabetismo**. Porto Alegre, Arte Médicas, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1983.
- MACIEL, F. I. P. **História da Alfabetização: Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RUSSO, M. F. **Alfabetização Um Processo em Construção**. São Paulo. Saraiva. 1996.
- SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Capítulo 17

Dificuldades de leitura e escrita e a intervenção psicopedagógica

Phaloma Maria dos Santos¹

Luzia Maria dos Santos²

Introdução

A Psicopedagogia, enquanto área de reflexão e ação sobre o trabalho pedagógico com foco nos fatores psicológicos do desenvolvimento e da aprendizagem, sem arriscar uma conceituação, tem como objetivo básico contribuir para que o sujeito, a escola ou a sociedade seja afiançada. Considerando a abordagem sistêmica em compreender o processo histórico de funcionamento e estabelecimento da estrutura maior que é a instituição, a partir das redes de relação, amplia a possibilidade de visão em relação à compreensão da situação atual da instituição.

A mesma, conta com a contribuição de várias áreas do conhecimento. São elas: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Neurologia, Psicomotricidade, Psicolinguística, Psicanálise, Psiquiatria, Fonoaudiologia, a Biologia, entre outros. O

¹ Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e mestranda em Ciências da Educação Pela UNISULLIVAN Inc. Educação.phalomamariasantos@yahoo.com

² Graduada em pedagogia, Língua portuguesa e inglês, pós-graduada-graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Gestão Escolar, Psicopedagogia e mestranda em Ciências da Educação Pela UNISULLIVAN Inc. 13luzias@gmail.com

conhecimento é necessário para aprender como se dá o processo de ensino aprendizagem.

O presente estudo surgiu da necessidade de aprimorar o processo de leitura e escrita na criança. Dentre os vários pontos que chamam a atenção dos educadores, podemos destacar a problemática que dificultam a leitura e a escrita nas crianças. São vários os índices, incluindo o cotidiano dentro e fora do ambiente escolar. Esses fatores são complexos, extraploratórios.

Na sala de aula hoje podemos verificar crianças em diversas fases de leitura e escrita, diferenciadas umas das outras e que nos pega muitas vezes despreparados para tal situação. E educação das crianças tem uma importância muito grande na formação de uma nova criatura. Sabemos ainda que existem os processos apresentados relativamente a leitura e a escrita feita por cada um deles, como podemos citar aos limites das formas de correlação estabelecida entre oralidade e escrita, a aprendizagem da modalidade. Aquela que se refere dizer, que a criança aprenda a falar e escrever em casa, ou ainda, de que se aprende naturalmente a falar e que é preciso ensinar a escrever, e, o mais relevante processo que é a prática pedagógica, oralidade escrita, instrução formal e aprendizagem natural.

A psicopedagogia, fruto da interdisciplinaridade, desenvolveu seus estudos, no sentido de construir um olhar e uma escuta diferenciados, voltados para o processo de ensinar/ aprender, que possibilitam o conhecimento de sintomas, a análise dos mesmos e a busca de soluções para os problemas estudados. ((Barbosa, 2001).

Assim ela se propõe a identificar os pontos que possam, porventura, estar travando essa aprendizagem; atuar de maneira preventiva para evitá-los e, ainda, proporcionar estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar esse aprendizado.

O psicopedagogo é o profissional indicado para esclarecer e assegurar as instituições em diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, atuando de forma preventiva, tendo como objetivo, transformar as aulas do cotidiano do professor, juntamente

com o coordenador pedagógico, tornando essas aulas prazerosas trazendo novidades para que esses conteúdos não sejam repetitivos.

A família tem uma função importante dentro da escola. É através dela que a escola vai trabalhar as dificuldades de aprendizagem, podem auxiliar o trabalho do psicopedagogo participando das reuniões extras, quando solicitados, tentando solucionar o problema, um ajudando ao outro. Ninguém consegue resolver sozinho. Ninguém chega a lugar nenhum sem poder ajudar o educando.

Saber ler e escrever é uma capacidade indispensável para que o indivíduo se integre a sociedade. As estatísticas referentes aos distúrbios de leitura e escrita e cálculos são bastante variadas, mas em média nos apontam um elevado índice de aprovação nas escolas, pois estes vêm sendo acompanhados por psicólogos, psicopedagogos, e atendimentos especializados em salas de atendimento educacional especializados (AEE), que vem atuando de forma complementar ou suplementar ao sistema regular de ensino.

As dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças principalmente nas escolas públicas, não indicam que elas sejam menos capazes, e sim, que as escolas têm dados ênfase ao ensino como transmissão inovadora dos conhecimentos referentes ao ato de ler e escrever.

Assim ela se propõe a identificar os pontos que possam, porventura, estar travando essa aprendizagem; atuar de maneira preventiva para evitá-los e, ainda, proporcionar estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar esse aprendizado.

PIAGET E VIGOTSKY estão entre os estudiosos importantes no desenvolvimento das habilidades cognitivas. O psicopedagogo assume papel relevante na abordagem e solução dos problemas de aprendizagem, não procurando culpados e não agindo com indulgências.

Em um marco referencial Piagentino, a alfabetização é vista como a construção de um conhecimento, na criatividade e na construção de um conceito do que é ler e escrever, que tem suporte

não só no raciocínio lógico da criança, mas também nas suas relações sócio-afetivas. A alfabetização é vista assim é a apropriação de um objeto conceitual que implica o estabelecimento de correspondência entre dois modos: o da representação oral e o da escrita.

A psicopedagogia trabalha e estuda a aprendizagem. O sujeito que aprende aquilo que ele está apontando como a escola em seu conteúdo sociocultural. É uma área das Ciências Humanas que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem. Podemos hoje afirmar que a Psicopedagogia é um espaço transdisciplinar que trabalha as deficiências do ser humano. (FABRÍCIO, 2000, p.35).

Considerar a atuação psicopedagógico como uma possibilidade de levar o sujeito que aprende a se tornar mais consciente e ativo no seu processo de aprender, requer do psicopedagogo olhar e escuta diferenciados que podem vir a ampliar e enriquecer o repertório funcional da criança.

O psicopedagogo quer no âmbito clínico ou educacional é necessário que tenha um olhar abrangente sobre as causas das dificuldades, indo além dos problemas biológicos, rompendo assim com a visão simplista dos problemas de aprendizagem, procurando compreender mais profundamente como ocorre este processo de aprender numa abordagem integrada, na qual não se toma apenas um aspecto da pessoa, mas sua integralidade.

A criança com dificuldades de aprendizagem (DA) não é uma criança diferente. Ela vê e ouve bem, comunica e não possui uma inferioridade mental global. Acusa problemas de comportamento, discrepância na linguagem e na psicomotricidade, aprende a um ritmo lento e pouco pode beneficiar-se dos programas escolares regulares, não atingindo muitas vezes as exigências e os objetivos educacionais mínimos. A mesma não pode ser classificada como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende uma forma diferente, apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o

potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência. (Fonseca, 1993).

A escola com seus professores e métodos não podem continuar a legitimar as diferenças socioeconômicas dos diferentes estratos sociais. O sistema de ensino tem de enfrentar uma série de desafios, para ajudar as crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, caso contrário lhes serão negados os seus direitos e oportunidades educacionais. Se os professores não se dedicarem aos desafios, as grandes esperanças de pais serão seus sonhos e esforços desfeitos.

Muitos casos de dificuldades de aprendizagem estão relacionados com subjacentes disfunções do sistema nervoso central. A queda de rendimento estruturais tende a ilustrar algumas relações entre as funções neuronais e as cognitivas; umas tratam das competências estruturais e outras competências funcionais sem as quais nenhuma competência simbólica pode ser realizada favoravelmente.

Dificuldades de aprendizagem

A Psicopedagogia no Brasil na década de 90 começou a se dividir em três etapas: em clínica e institucional e há pouco tempo em hospitalar. Juntas são as mesmas, muda-se apenas a abordagem.

A psicopedagogia trabalha e estuda a aprendizagem. O sujeito que aprende aquilo que ele está apontando como a escola em seu conteúdo sociocultural. É uma área das Ciências Humanas que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem. Podemos hoje afirmar que a Psicopedagogia é um espaço transdisciplinar que trabalha as deficiências do ser humano.

Considerar a atuação psicopedagógica como uma possibilidade de levar o sujeito que aprende a se tornar mais consciente e ativo no seu processo de aprender, requer do psicopedagogo olhar e escuta diferenciada que podem vir a ampliar e enriquecer o repertório funcional da criança.

O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias quatro condições:

Cognitivas - abordar conhecimentos;

Afetivas - estabelecer vínculos;

Criativas - colocar em prática;

Associativas - socializar.

O enfoque das DA está no indivíduo que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, ele tende a revelar fracassos inesperados.

Em síntese as dificuldades de aprendizagem se referem a uma população heterogênea, que inclui várias idades, desordens e subtipos de dificuldades.

Para TORGESEN, (1990), o campo da DA agrupa efetivamente uma variedade desorganizadora de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses.

Os caminhos da alfabetização são muitos diferentes dos que a escola suponha até o momento (visão construtivista). Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha impacto significativo sobre o desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de textos. (FERREIRO E TEBEROSKI, 1985:82).

As crianças com DA com intervenção pedagógica adequadas, necessariamente enriquecidas em termos de processo ensino-aprendizagem nos seus múltiplos subsistemas componentes, adquirem informação e desbloqueiam as suas dificuldades, e podem mesmo modificabilizar cognitivamente todo o seu potencial dinâmico de aprendizagem ficando assim super compensada em seu aprendizado.

A aquisição da leitura far-se-ia segundo padrões temporais distintos, mas haveria uma continuação entre a leitura deficitária de

uma criança com dificuldades e a leitura hábil. Esse processo influencia fatores intrapessoais, relativo às capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e as estratégias de aprendizagem, a motivação etc. E a interpessoal relativo às características do professor, os estilos de ensino, as interações aluno x aluno e aluno - professor no contexto educativo, familiar.

O objetivo principal de Piaget era o de solucionar a questão do conhecimento. “Como é possível alcançar o conhecimento? ”. “Conhecimento de quê? ” Para ele, o termo “conhecer” tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém a partir da experiência do, conhecer não é somente explicar, viver. Conhecer é algo que se dá a partir da vivência, e vivência não é sinônimo de conhecimento. Não há conhecimento sem conceitos. Isso significa que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido.

Aprender é incorporar ou assimilar a informação como instrumento para continuar aprendendo e para resolver os problemas que necessitam daquela aprendizagem. Essa incorporação transforma a informação em conhecimento e fica disponível como um instrumento a ser utilizado no momento em que o aprendiz necessite. Quando esse aprender é realizado em grupo, o grupo auxilia cada um a aprender muito mais do que faria apenas assistindo aulas.

Existem três princípios que fundamentam a aprendizagem e podem ser perfeitamente potencializados no ambiente escolar. Talvez seja o maior desafio dos professores: o processamento mental ativo (afirma que o aprendiz deve ter um papel relevante no processo de ensino aprendizagem. Deve ser o sujeito ativo), o estabelecimento de relações significativas (as informações que o aprendiz já conhecia) e a repetição sistemática (revisão de conteúdo, cujo componentes são majoritários cognitivos).

Em geral uma criança com dificuldades de aprendizagem (DA) não é uma criança diferente. Trata-se de uma criança normal que aprende diferente, apresenta discrepância entre o seu potencial

atual e o potencial esperado. Apresenta um QI dentro ou acima da média, todavia revela um aproveitamento escolar baixo dela em algumas áreas, como também pode ser identificada em crianças superdotadas que não raras vezes demonstram dificuldades na leitura (dislexia), na escrita (disortografia) e no cálculo (discalculia).

As consequências das dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar, são conhecidas quer em termos sociais quer em termos individuais. Implicações ao nível familiar e escolar são preocupantes.

Aprendizagem é a aquisição de conhecimento; faz-nos ignorar todo processo oculto existente no ato de aprender. É um processo evolutivo e constante que implica numa sequência de modificações. O aprendiz é concebido como um manipulador inteligente e flexível que busca a informação e trata de organizá-la, integrá-la, armazená-la e recuperá-la, de forma ativa e ajustada as estruturas cognitivas.

Alguns componentes da aprendizagem são: prestar atenção, compreender, aceitar, reter, transferir e agir. Todavia, se isso não ocorre com o aprendiz implica que há nessa criança um distúrbio de aprendizagem. As crianças e jovens podem ser estimulados ou não para a aprendizagem. Estimulados através de convivências com os livros, jornais, revistas, enfim, tudo que lhes proporcione oportunidades de ter contato com a escrita.

Para ajudar uma criança com qualquer distúrbio, o educador deve primeiramente, estabelecer uma boa relação com a criança e fazê-la perceber que a sua presença é importante quando para apoiar quando mais precisa.

Durante o seu processo de alfabetização, evoluindo da hipótese não fonética (um nível em que a escrita não representa a sonoridade da fala), para a hipótese fonética/ silábica (onde a criança escreve). Através dos estudos de EMÍLIA FERREIRO observamos que as crianças constroem hipóteses sobre a representação da escrita por correspondência sonora (sílabas/som/grafia) e finalmente atingindo a hipótese

fonética/alfabética, que compreende a correspondência grafema/fonema da escrita alfabética.

Enquanto a leitura envolve predominantemente uma síntese, a escrita complementa e dialeticamente envolve uma análise. Com isso deve-se diferenciar o processo da língua escrita e oral, pois a escrita é um sistema notacional que se desenvolve interdependente e que a língua escrita tem suas regras de produção, bem como circunstâncias próprias de uso. É exatamente isso o que a criança precisa compreender, (a estruturação do sistema), o que é muito diferente de memorizar estratégias para codificar e decodificar palavras. .

A escola recebe cada vez mais crianças com perfis de imaturidade e a escola e professores deverão estar preparados para essa nova realidade.

As dificuldades de aprendizagem são um dos problemas centrais da educação contemporânea, não só pela sua complexa definição teórica, como também pela dificuldade da sua interpretação pelos vários agentes do sistema de ensino.

A característica mais marcante de um dislexo é pertinência de seus erros ao ler e escrever, enquanto a disgrafia é uma deficiência na qualidade do traçado sem que haja déficit intelectual ou problemas neurológicos. É conhecido normalmente como letra – feia. Quando uma criança apresenta a incapacidade de uma escrita correta, fazendo a mesma trocar de sílabas, junto as palavras, esquecimento de sílabas ou palavras, então esta criança apresenta uma disortografia. Já aquelas que são incapazes de identificar sinais matemáticos, montar operações, classificar números, entender princípios de medida, seguir sequências, compreender conceitos matemáticos, relacionar o valor de moedas entre outras são as crianças portadoras da discalculia.

O processo de aprendizagem, bem como suas dificuldades, deixa de focalizar somente o aluno e o professor isoladamente e passa a ser visto como um processo de interações entre ambas as

partes com inúmeras variáveis que precisam ser aprendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.

A metodologia a ser utilizada basear-se-á em um estudo descritivo-analítico, posto que buscará descrever, explicar, esclarecer o problema representado desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, mediante explicações embasadas em trabalhos publicados sob forma de livros, revistas, artigos, enfim, imprensa escrita e dados oficiais que abordem direta ou indiretamente o tema em análise.

Conclusões

A dificuldade de aprendizagem surge basicamente da necessidade de diferenciar aquilo que é considerado como distúrbios de aprendizagem que parece na literatura especializada como sinônimo de dificuldade escolar, de dificuldade na aprendizagem, confusão decorrente de tradução, pois não são atividades isoladas, fazem parte de um processo de desenvolvimento da linguagem, e suas dificuldades de sevem a uma deficiência qualquer na estruturação e na organização dessa linguagem como um todo.

Conclui-se que a dificuldade de aprendizagem na maioria das vezes é confundida por pais e professores como uma simples desatenção em sala de aula ou ‘espírito bagunceiro’ das crianças. Porém a dificuldade de aprendizagem refere-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos ou emocionais que pode afetar qualquer área do desempenho escolar.

Considerando o importantíssimo papel desenvolvido pelo psicopedagogo pode-se perceber o quanto é valioso intervir na vida do educando com dificuldades de aprendizagem, estimulando-o a superar suas limitações e trazendo de volta sua autoestima. Essa atuação visa fortalecer sua identidade, bem como buscar o resgate das raízes dessa instituição, ao mesmo tempo procura sintonizá-lo com a realidade que está vivenciando no momento histórico atual, buscando adequar essa escola às reais demandas da sociedade.

Conforme os autores da pesquisa em que me baseei, os problemas de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, poderão ser causados por vários desses fatores já mencionados. Essas dificuldades podem aparecer em qualquer idade, porém quase todas as pesquisas existentes foram feitas em crianças. A escola e o professor trabalham com a aprendizagem do aluno num processo que não acaba nunca. Aprende sempre. Esse processo deve ser considerado contínuo, de descobertas, de compreensão do mundo.

Segundo Rubenstein apud Fermino (1996: p. 127)

A psicopedagogia tem por objetivo: Compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo que implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores neste processo”.

A orientação do psicopedagogo junto ao professor deve ser constante, discutindo não apenas as relações vinculares, mas também as que dizem respeito ao conteúdo, atuação do aluno, formas de avaliação e reação dos pais frente a essa nova postura da instituição, evitando assim o fracasso escolar.

Referências

- BARBOSA, Laura Monte Serrat. A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar. Curitiba: Editora Expoente, 2001.
- FABRÍCIO, Nívea M. C. Psicopedagogia Avanços Teóricos e Práticos. São Paulo. Ed. ABPp. 2000.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. 4ª ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. Tratado de Psicologia Experimental. Buenos Aires, Paidós.1975.

Portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30071/psicopedagogia-clinica-x-institucional-do-que-se-trata.

RUBINSTEIN, Edite. A Especificidade do Diagnóstico Psicopedagogo. In: Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Ed. Vozes ,1996.

TORGESEN, J. K. Pensamento sobre o futuro por distinguir entre questões que possuem resoluções e as que não. Em S. Vaughn e c. Bos Eds, pesquisa em LD, publicação CollegeHill, Boston, 1990.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente. 7ª edição. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

Capítulo 18

O lúdico e o processo de letramento das crianças

Lorena Souza Arruda Granja¹

Maria do Socorro Sousa²

Estanislau Ferreira Biés

Introdução

Esse trabalho vem trata da ludicidade como uma ferramenta de ação para a construção da alfabetização e letramentos das nossas crianças dentro do âmbito escolar onde a interação pedagógica e a

¹ GRANJA, Lorena Souza Arruda – Licenciada em Pedagogia – FACITE, Licenciada em Geografia – FAFOPA, Especialista em Gestão em Educação com Ênfase em Psicopedagogia - Leão Sampaio e Especialista em Educação do Campo – ISEAF e Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: lorena.granja@gmail.com

² SOUSA, Maria do Socorro – Professora, Escritora e Poética Romântica Membro da ESCBRAS Escritores Brasileiros, acadêmica correspondente da ARTPOP Cabo Frio RJ, ANBA Niterói RJ, ACLAV Vitória ES, ALAF Fortaleza CE, Acadêmica Senadora (da cultura pelo PI) FEBACLA RJ, Acadêmica Senadora (da cultura pelo PI) CONAHCLA RJ, Acadêmica Correspondente da NALAF Núcleo Acadêmico de Letras e Artes de Lisboa Portugal. E-mail: socorro-sfm@hotmail.com

³ Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada e Licenciado em História pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

criatividade do educador se tornam fundamental para a consolidação desse processo de ensino e aprendizagem.

A maneira lúdica de se alfabetizar requer criatividade, motivação e auto estima por parte do professor onde o mesmo deverá usar de um planejamento moderado onde ele coloque a interação sempre na frente do seu agir pedagógico. O professor deve ter flexibilidade para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos usando e abusando dos jogos, das brincadeiras e das músicas, fazendo desses instrumentos lúdicos, ferramentas essenciais para o seu agir pedagógico.

O objetivo desse trabalho é gerar interação através da ludicidade para facilitar o processo de letramento das crianças, nesse trabalho foi utilizando metodologia de punho bibliográfico onde se discutiu a ludicidade e sua contribuição para o letramento nesse trabalho foi utilizado atores como BRASIL (2007), FREIRE (1996), VIGOTSKY (1993), entre outros que contribuíram com pensamentos sobre a importância da interação lúdica no processo de alfabetização.

A ludicidade tem a obrigação de estar inserida no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental, sendo também de grande valia para as outras modalidades de ensino, a maneira lúdica de alfabetizar letrado tem a capacidade de socializar qualquer para uma sociedade de grandes desafios.

1. A contribuição do lúdico na aprendizagem da criança

O lúdico é um fator essencial para se promover a aprendizagem de uma criança, pois é através da ludicidade que as crianças interagem umas com as outras em busca do conhecimento, a ludicidade fornece as crianças diferentes atividades que gera um maior prazer pelo letramento como as músicas, as brincadeiras, os jogos, as dinâmicas que fornecem as crianças diferentes formas de aprendizagem desafiando as crianças constantemente para consolidação do letramento.

A sociedade atual enfatiza a ludicidade como fenômeno de grande importância para a educação brasileira e que sem dúvida tem contribuindo bastante na tarefa de alfabetizar letrado, ou seja, fazer com que a criança compreenda de forma eficaz aquilo que ler e escreve e principalmente compreender a importância de se torna um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Segundo Brasil 1998:

O conhecimento não se constitui em cópias da realidade. É fruto de um intenso trabalho de criação, significações e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da Psicologia, antropologia, Sociologia, Medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL - pcn - Vol.I, 1998, p. 21).

De acordo com a citação a cima as crianças precisam de meio que der melhores condições de aprendizado, onde elas possam compreender conhecer e reconhecer aquilo que está sendo colocado em prática através de normas e padrões que favorecem a construção do conhecimento sem o qual a criança se torna aleia ao conhecimento incorporado pelas as outras crianças.

Ao analisamos o letramento como um instrumento podemos descrever a ludicidade como cada componente necessário para se chega a uma melhor melodia, sendo a ludicidade essencial para uma alfabetização de qualidade, pois é através da ludicidade que a criança consegue interagir melhor com seus colegas de classe conseguido se comunicar da melhor maneira possível, pois as músicas, os jogos e as brincadeiras facilitam a comunicação entre as crianças fornecendo assim uma melhor interação no meio social no qual elas estão sendo inseridas.

A escola desenvolve o papel de fortalecer o vínculo entre as crianças onde o ambiente escolar deve propor aos seus alunos

segurança e autoestima aonde elas irão se senti capacitadas a desenvolver o letramento com habilidades e precisões tendo a capacidade de fazer suas próprias escolhas dentro e fora do ambiente escolar.

Ao analisar o lúdico no letramento Freire, (1996, p. 32) afirma: Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Nessa citação de Freire podemos destacar alguns pontos primordiais a aprendizagem como a criatividade e curiosidade do ser humano capaz de transformar seus pensamentos e suas aprendizagens desde a infância o ser humano tem a capacidade de modificar os seus pensamentos gerenciando assim novos tipos de aprendizagem que são transformadas em condutas como caráter, postura, dignidade, afeto, carinho, opinião, entre outros meios que tornam o ser humano capaz de lidar com os desafios da nossa sociedade.

1.1 A importância dos jogos e das brincadeiras no processo de letramento das crianças

De acordo com a realidade do ensino nos dias atuais podemos afirmar que os jogos e as brincadeiras estão presentes em todo o processo de alfabetização e letramento, pois facilitam a interação entre alunos e professor promovendo mais diálogos e diversão ao desenvolver atividades como leitura e pequenos cálculos, pois os jogos e as brincadeiras aceleram a aprendizagem e o raciocínio lógico dos alunos.

Para Vygotsky, 1993:

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto à moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da

infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não lúdicos torna-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brincar torna-se agora o tipo principal de atividade (VIGOTSKY, 1993, p.121).

As brincadeiras facilitam o lúdico na vida das crianças fazendo com elas interajam com o seu próprio meio fornecendo assim uma série de aprendizagem onde os brinquedos auxiliam no processo de letramento, sabendo que o lúdico pode fornecer as crianças um série de possibilidades para se chegar a uma aprendizagem de verdadeiro sucesso, onde a criança vai chegar ao letramento buscando aprender de uma forma lúdica e divertida.

É de suma importância que os jogos e as brincadeiras sejam utilizados em sala de aula frequentemente pelo professor promovendo assim a autoconfiança dos alunos e o prazer pelo aprender a aprender, onde brincando as crianças irão compreender a importância do letramento para a sua vida.

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvem o pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, pois no jogar e no brincar as mesmas desenvolvem habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento.

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (BRASIL, 2007, p. 9).

Na citação acima fica claro o pensamento crítico positivo a respeito do ato de brincar onde fica claro a importância da interação humana principalmente da criança diante da exploração da brincadeira para aumentar o senso crítico da criança mediante o que expressa nossa sociedade sobre o conhecimento adquirido na idade certa, onde o brincar entrar como uma grande intervenção do processo de alfabetização e letramento.

O letramento deve ser visto como algo primordial na vida de uma criança onde ela necessitar atingir cada etapa desse letramento de uma maneira lúdica e verdadeiramente prazerosa aonde sem sombras de dúvidas os jogos e as brincadeiras vão se tornar fenômenos indispensáveis para consolidação do conhecimento na vida das crianças.

O brincar e o jogar constituem-se como importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando ao aluno apropriar-se de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Ou seja, é no brincar e no jogar que as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação.

Alfabetizar utilizando jogos e brincadeiras como mediadores na organização do trabalho pedagógico estabelecendo uma relação entre a proposição do professor alfabetizador e as expectativas dos alunos diante de atividades com jogos e brincadeiras, que possam mediar o letramento no auxílio da aprendizagem gerando diversas conquistas no processo de ensino aprendizagem possibilitando aos alunos um ambiente lúdico e divertido onde as crianças se motivem a aprender mais e mais.

1.2.A música e o processo de letramento

O processo de alfabetização é uma das fases mais bonitas do aprendizado, pois, é o primeiro passo para o conhecimento de si e

da sociedade em que vive, conquistando assim seu espaço na mesma. A ação musical deve induzir comportamentos motores e gestuais, que direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, escrita, leitura, e que facilitem a compreensão e associação dos códigos e signos linguísticos, gerando uma construção do saber.

Segundo Bréscia (2003, p. 25), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes.

Desde início da humanidade a música vem trazendo amônia na vida dos seres humanos seja para expressa sentimentos positivos (alegria, emoção, amor, felicidade, entre outros) ou sentimentos negativos (dor, perda, tristeza, guerra, entre outros) que marca a história de vida de todos os seres humanos.

No processo de letramento das crianças também não é diferente, pois a música contribuir para se colocar em pratica a personalidade dos alunos podendo ser utilizada nas diferentes disciplinas principalmente para a apropriação da leitura e da escrita, pois a música facilita a aprendizagem dos alunos mediante a sua alfabetização.

Sabemos que nos dias atuais a música é bastante utilizada pelos profissionais que fazem a educação no Brasil, ou seja, o professor que hoje é visto como o mediando do conhecimento na vida do ser humano, a pessoa responsável em levar a educação e principalmente motivar seus alunos na busca pelo o aprender.

Barreto apresenta que:

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é

tão importante à escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento. (BARRETO, 2000, p.45).

O educador deve ter a sensibilidade de perceber o momento e o tipo de música que deverá ser anexado aos trabalhos, para promover uma maior compreensão e agregação do conteúdo trabalhado, tornando a aula mais prazerosa, dinâmica, atrativa, e vai ajudar a construir e recordar as informações e conhecimento.

A criança consegue perceber os variados tipos de sons existentes no seu ambiente, desperta emoções podendo ser trabalhados a expressão, ritmos e os diferentes sons, habilidades não só no sentido artístico, mas também criativo estimulando a construção do seu conhecimento. Assim como se utiliza da palavra ou gestos para manifestar suas ideias, terá como meio de expressão mais uma forte ferramenta na construção de seus argumentos a música.

A música que nos transmite sensações, emoção ao ouvir, cantar ou dançar, a música que nos aproxima das vibrações ou da escuta musical é a mesma que dialoga com o corpo, que evoca a linguagem, cria fantasias e possibilita a toda pessoa descobrir-se a si própria e ao mesmo tempo se revelando ao outro, inserindo-se no convívio social. (LISARDO, 2009, p. 20)

A educação através da arte, neste caso a música, proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. E criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades.

Além de trabalhar a oralidade e a escrita a música proporciona uma importante fonte de estímulos e sensações para a criança, desperta sentimentos que ajudam de maneira especial a dar impulso vital, despertando a vontade, a imaginação criadora, a sensibilidade e o amor, ajudando a criança em seu aspecto afetivo e cognitivo. A

música expressa um pensamento, quer quando se canta uma letra, quer quando se ouve uma melodia. Na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a música tem grande contribuição e estimula o desenvolvimento mental e psicológico das crianças, que vão beneficiar o seu desenvolvimento, promovendo a socialização na sala de aula, a criatividade, o desenvolvimento da coordenação motora, expressão corporal, a linguagem oral e possibilita sua integração cultural.

A educação musical pretende desenvolver na criança uma atitude positiva para este tipo de manifestação cultural, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística. Por isso faz-se necessário que o educador aproveite está tão rica atividade educacional dentro das salas de aula, explorando o espaço e principalmente as sensibilidades das crianças.

A música pode ser algo impactante na construção do conhecimento e principalmente no desenvolvimento infantil. A música é uma arte que deve ser presente nas escolas, pois ela propicia ao aluno um aprendizado global, emotivo com o mundo. Na sala de aula ela poderá auxiliar de forma significativa na aprendizagem. Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem e deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em todo ambiente escolar.

Conclusão

Sabemos que a ludicidade faz parte da nossa sociedade como um todo e contribui notoriamente no processo de letramentos dos alunos das escolas brasileiras, sendo assim podemos analisar sua importância para era da globalização e precisamente para alfabetização com sucesso das nossas crianças.

Ao analisamos o letramento como um todo podemos colocar a ludicidade como o centro da aprendizagem, onde através da interação, com jogos, brincadeiras, músicas e dinâmicas, nossas

crianças interagem todos os dias umas com as outras colocando em prática o seu senso crítico e apropriação do conhecimento.

A maneira lúdica de se alfabetizar facilita o agir pedagógico do professor sendo através da ludicidade que apropria o seu conhecimento garantindo as crianças segurança e maturidade na maneira de pensar e agir diante da sua evolução do entendimento. Dessa forma o letramento conseguirá ser apropriado dentro dos trabalhos desenvolvidos diariamente em sala de aula.

A tarefa de educar não é fácil, cabe ao professor usar da ludicidade como ferramenta indispensável para a consolidação do conhecimento de seus alunos tendo em vista o âmbito escolar como um todo e a valorização da personalidade de cada criança que está se apropriado do letramento.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Ministério da Educação e do Desporto, SEF – Brasília: MEC / SEF, Introdução, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LISARDO, Hernany. **Música e inclusão social: construindo novos paradigmas**. Betim: FUNARBE, 2009.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 1993.

Capítulo 19

O lúdico na educação infantil: importância e concepções sobre a infância

Francimária Sousa Santos Silvana¹

Edjonas Silvana Lopes²

Introdução

O jogo e a brincadeira são atividades lúdicas, de fundamental importância para o ensino aprendizagem na Educação Infantil. Toda criança gosta de brincar, gosta de jogos, de interagir com seus semelhantes, e quando essas atividades possuem um teor educativo se torna ainda melhor. Cabe então ao docente, utilizar maneiras diversas para “encantar” os pequenos, ensinando e brincando ao mesmo tempo.

Segundo o dicionário Aurélio (2011), as definições das palavras jogo e brincadeira são as seguintes:

Jogo – 1. Atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho. 2. Passa tempo.

¹ Especialista em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-FAFOPA -PE; graduada em Pedagogia pela FACITE, BA; Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: francisousa87@gmail.com

² Especialista em Biologia Geral pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-FAFOPA-PE; Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: edjonassilvana@gmail.com

Brincadeira – 1. Ato de brincar, ou resultado desde ato. 2. Brinquedo 3. Divertimento, brinquedo. (AURÉLIO, 2011, p. 534 e 155).

A brincadeira é uma maneira eficaz de envolver a criança nas atividades escolares, tendo em vista que brincar é algo inerente à criança, a mesma vive a brincar, é como se fosse parte da sua própria existência. Conforme Santos (1999), para a criança “brincar é viver”, e na prática pode-se notar isso nos pequenos facilmente, basta observar por um tempo crianças a brincar. Através das brincadeiras elas podem aprender o conceito de coletividade, além de aprender novas coisas, bem como: valores, limites e regras importantes para seu convívio social.

A definição acima do dicionário é bem apropriada para o tema, tendo em vista que brinquedos e divertimentos estão presentes no dia a dia das crianças e quando bem planejada e executada de maneira efetiva o resultado será favorável ao intelecto, ao emocional e psíquico da criança, nesse contexto, o discente.

Dentro do ludismo estão as atividades lúdicas, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar. Os conteúdos lúdicos são muito importantes na aprendizagem, eles podem auxiliar o docente de diversas formas e, em vários momentos no processo de ensino aprendizagem. Como já foi dito, a brincadeira é fundamental na vida de uma criança, brincando ela pode criar um mundo imaginário, expressar sentimentos e emoções, reviver experiências e desconectar de sua realidade, fantasiando no seu mundo que tudo é belo e bonito, sem dores e sofrimentos. Entretanto, cabe aqui mencionar que os pais como principais educadores, em momento oportuno, deve introduzir ao mundo fantasioso da criança a realidade, mostrando-lhe parcialmente que na vida, nem tudo é belo ou perfeito, há um mundo perigoso e injusto lá fora para ser encarado quando ela crescer. Enfim, os recursos, as ferramentas e as possibilidades oferecidas pelo lúdico

na educação infantil possuem um valor imensurável na trajetória estudantil de uma criança.

Uma educação infantil bem alicerçada, firmada nos direitos estabelecidos pelas leis brasileiras pode mudar o futuro de uma nação inteira, partindo da base até atingir o topo, ou seja, o ensino superior.

Para Rosamilha (1979), sobre criança e brincadeira lúdica, ela diz:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA 1979, p. 77).

O lúdico nos abre um leque de possibilidades frente à resolução de problemas, e isso é bastante positivo no desenvolvimento e crescimento intelectual e pessoal da criança. Brincar ainda é o melhor remédio para “curar” males da infância e aproximar os envolvidos com seus semelhantes (aluno) com os responsáveis, pais e professores.

As possibilidades do lúdico são bem maiores do que lazer, podemos também relacioná-lo ao prazer, pois não está preso há um tempo definido. “O brincar é uma experiência humana, rica e complexa” (ALMEIDA, M. T. P, 2000). Segundo o Aurélio (2011, p. 701) prazer é um “sentimento de alegria, de satisfação”, enfim, o lúdico traz contentamento e provoca uma sensação de leveza e realização.

Com isso, é possível observar que o lúdico não serve apenas para apresentar os conteúdos de forma prazerosa, o lúdico promove a criatividade peculiar de cada indivíduo. É através de propostas metodológicas bem planejadas e principalmente, bem executadas, pelo professor que o ludicidade vai auxiliar no comportamento, na

participação, na interação em saber esperar a vez e por fim, a socialização.

Para Piaget (1975) e Winnicott (1975), os conceitos ou definições de jogo e brincadeira dependem da influência particular de cada ser humano, são ideias formuladas ao longo da vivência, sendo então, uma forma peculiar de nomear o próprio brincar, seu jeito e modos de assim o fazer. Enfim, jogo e brincadeira podem ser encarados como duas palavras sinônimas de diversão, de alegria e prazer.

Infelizmente há escolas e famílias que não sabem brincar com os filhos ou alunos. As famílias costumam terceirizar a educação dada aos seus filhos, em busca de bens materiais e sucesso profissional esquece que seu maior recurso está dentro de casa, são seus filhos. Alguns pais enchem os filhos de muitos presentes bons e caros, jogos eletrônicos, roupas de marca, pensando que fazendo isso tudo está bom e perfeito, sendo que no fundo eles estão deixando uma grande lacuna na vida emocional, psicológico e social dos seus herdeiros, os quais estarão propensos ao vazio existencial, à amargura, o ódio e a insegurança pessoal e profissional.

Quanto às escolas que não sabem trabalhar com brincadeiras, é bom frisar a vocação e atuação do docente da educação infantil. Sabe-se que nem todos os profissionais do magistério possuem afinidades, vocação ou desenvoltura para lidar com crianças e essa situação precisa ser observada antes do início do ano letivo, antes mesmo da seleção de turmas por professor. Entretanto, cabe aqui destacar, que mesmo que um docente não tenha o perfil de um professor de educação infantil isso não significa dizer que esse seja um mal profissional, um despreparado, a questão é que ele ou ela enquanto educador não possuem afinidades para essa modalidade de ensino. E isso não impede que ele seja um excelente professor em outra modalidade mais avançada, com crianças maiores.

1. O brincar para Vygotsky

Segundo Vygotsky (1998), antes de tudo, para compreender um pouco sobre o desenvolvimento da criança, se faz necessário pôr em conta as necessidades da mesma e quais os incentivos que a cerca, os quais são eficazes para colocá-las em ação, em movimento. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior. Muitas vezes a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do seu desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para melhor selecionar o tipo de brinquedo, o mais adequado a suas necessidades e anseios daquele determinado momento ou fase da vida.

É muito claro na concepção de Vygotsky que o jogo ou a brincadeira que hoje é importante e atraente para uma criança, tempos mais tarde pode não ter mais importância para ela e nem despertar interesse nenhum, sendo substituído por outros tipos de jogos e brincadeiras.

Vygotsky (1984), ainda define a brincadeira como criadora de uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o brincar cria caminho que a criança possa percorrer para desenvolver funções que estão caminhando para o amadurecimento e serão vivenciadas em um nível de desenvolvimento real, em situações corriqueiras, no seio familiar ou social. Isso ocorre, já que no brinquedo, a criança age como se fosse mais velha do que é realmente. É comum vê uma criança brincando e fazendo vozes diferentes, imitando personagens e situações distintas, nas quais elas aparecem sempre mais amadurecidas do que realmente são.

Quando se trata de aprendizagem como processo de desenvolvimento humano, Vygotsky (1984) afirma que:

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 35).

Para Vygotsky (1984), a brincadeira, o jogo do faz de conta é muito importante e tem desenvolvimento próprio. A criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras. A essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o significado e a percepção, ou seja, entre o pensamento e o real. Neste contexto, o autor enfatiza o objeto como o pivô da brincadeira e que ao brincar, a criança representa papéis e relações do mundo adulto.

A evolução da brincadeira, conforme Vygotsky (1998) e Leontiev (1998 b) vai desde uma situação imaginária com regras ocultas, para um jogo com regras às claras, contendo uma situação imaginária oculta. Toda situação imaginária criada pela criança no início da idade pré-escolar possui regras de comportamento implícitas, evoluindo para o jogo com regras explícitas e uma situação imaginária implícita. O interesse da criança pelo jogo com regras inicia-se no fim da idade pré-escolar, e desenvolve-se durante os anos escolares.

Numa situação de brinquedo, a imaginação da criança é, segundo Vygotsky (1998), uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. Em suas ações, a criança representa situações às quais já foram de alguma forma vivenciadas por ela em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação no brinquedo está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação. Do mesmo modo, Leontiev (1998 b) reitera que a ação numa situação de brinquedo não provém da situação imaginária, e sim da discrepância existente entre a operação e a ação, explicando: “não é a imaginação que determina a

ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV 1998 p. 127).

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Para Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócios históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57)

2. A visão de Piaget sobre a brincadeira com crianças

Antes de qualquer coisa é importante destacar que para ele o brincar cumpre uma função imprescindível para o intelecto e mantém-se sempre presente no comportamento humano ao longo de suas diferentes fases do desenvolvimento pessoal.

Piaget (1998) classifica as fases de desenvolvimento em quatro estágios de evolução mental, onde cada estágio é um período em que o pensamento e o comportamento infantil são caracterizados por uma forma específica de conhecimento e raciocínio.

Conforme Piaget (1998 apud CARVALHO, et al, 2011) os quatro estágios são:

3. Sensório motor (o a 2 anos)

A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio, ou seja, o bebê sente o meio a sua volta e inconscientemente começa a

associa-lo a si, como parte de seu corpo. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representações ou pensamentos.

4. Pré – operatório (2 a 7anos)

Também chamado de estágio da Inteligência simbólica. Caracteriza-se, principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior (sensório motor).

A criança que se encontra nesse estágio costuma ser egocêntrica, centrada em si mesma, e não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro, tudo é seu e para si, se sente frustrada quando contrariada. Não aceita a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação (é a fase dos "por quês"). O "por que" das coisas e das situações é uma das palavras mais usadas por crianças nessa idade.

5. Operatório concreto (7 a 11 anos)

A criança nessa fase está aprendendo a desenvolver noções básicas de tempo, de espaço, de velocidade, de ordem e também causalidade, sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, ou seja, o que ela vê pode facilmente associar a outros saberes e situações vivenciadas, porém ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração.

6. Operatório formal (12 anos em diante)

A representação agora permite a abstração total, tendo em vista que saberes também são adquiridos no universo abstrato. A criança não se limita mais a representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente buscando soluções a partir de

hipóteses e não apenas pela observação da realidade. Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança, alcançam um nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes problemas, ou seja, ela é capaz de pensar, de usar o raciocínio lógico para resolver situações conflitosas ou simplesmente construir pontes para o conhecimento.

Portanto, se o professor dominar teoricamente estes estágios e os reconhecer na prática, esse conhecimento contribuirá para melhor desenvolver uma prática efetiva, está se desenvolverá naturalmente de forma muito mais tranquila e precisa, alcançando assim seus objetivos educacionais. Além de direcionar esse brincar e o tipo de brincadeira, para uma necessidade escolar, muitos outros conhecimentos podem ser introduzidos nesse momento. Tendo em vista que criança gosta de brincar, mesmo sozinha, sem parceiros ou brinquedos, pois a mesma sabe inventar, criar situações imaginárias e se divertir, muitas vezes com algo muito simples.

Para Piaget (1978) as brincadeiras e jogos infantis não passam de simples diversão intelectual, pois possibilitam a aprendizagem possibilitando a criança a desenvolverem diversas habilidades, além do enriquecimento intelectual.

Freire (2002) trabalha com o jogo como um fenômeno percebido por suas manifestações, sendo inútil tentar listar componentes para afirmar ou negar certa atividade como jogo. O autor explica que: “Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade” (Idem. p. 67).

Para este autor não podemos separar as regras, a imaginação, a espontaneidade, juntar tudo e constituir o jogo, pois é na interação de todas essas características que surge o jogo, ou seja, a criança é um ser perfeito para brincar e nesses momentos, regras, imaginação e entusiasmo são energias inerentes ao próprio brincar, elas devem e estão entrelaçadas no mesmo roteiro e processo, impossível separá-las.

Chateau (apud ANJOS, 2005, p.1), referente ao jogo diz:

Atribui ao jogo função utilitária, entendendo a infância como espaço de treinamento para a vida adulta, passando pelo jogo. Chateau apresenta elementos encontrados em diversas classificações dos jogos: o jogo é sério, possuindo regras rígidas e convencionais. Em sua execução, chega-se á fadiga e às vezes ao esgotamento físico. No entanto, não revelou uma teorização mais aprofundada desses elementos. Para o autor, o jogo é tido como fuga do cotidiano causado pelo tédio do trabalho. Se assim admitirmos, o jogo leva a uma obsessão que compromete a posição gratuita e desinteressada de quem joga, dimensão essa tão latente na maioria das definições de outros autores. Mas, esse autor vem revelar uma posição que diverge de outras teorias, pois entende que o jogo não é uma cultura residual que foi absorvido pelo mundo do jogo (CHATEAU, 1987 apud ANJOS, 2005, p.1)

É compreensivo dizer que uma criança inventa, cria e recria um universo particular ao brincar. Ela costuma imaginar histórias, dentro do universo que ela já conhece não se trata de algo extraordinário, mas simples e envolto na ficção infantil, no mundo imaginário e que tenta retratar o seu meio social.

Piaget (1978) acredita que quando uma criança brinca com os jogos de regras, existe algo mais que simples diversão e interação, porque eles expõem uma lógica diferente do racional, a lógica da mente, das crianças. Quando brincam de faz de conta elas refletem a imagem de uma pessoa ou ser, de um personagem ou situação que às vezes não está clara na sua compreensão de mundo.

7. Concepção de Kishimoto sobre o lúdico

Segundo Kishimoto (1997, p.27) utilizar a brincadeira na educação infantil significa “maximizar a construção do conhecimento”, ou seja, aumentar, ampliar as chances de desenvolvimento, pois ao brincar em sala de aula, tem-se a função educativa e lúdica ao mesmo tempo. Trata-se de uma forma de

explorar a criatividade e contribuir para o desenvolvimento intelectual por meio da solução de problemas.

Para ela (1994) o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas.

Nestes tempos de mudanças educacionais, os professores são “obrigados” a serem multifuncionais, ou seja, além de professores, filósofos, sociólogos, psicólogos, psicopedagogos, recreacionistas e outras vezes, muito mais, para que possam desenvolver as habilidades e a confiança necessária em seus educandos, almejando antes de tudo o sucesso dos mesmos no processo de aprendizagem e na vida.

Cabe ressaltar que a brincadeira tradicional infantil faz parte de uma cultura própria, a qual foi passada de geração para geração. Segundo Kishimoto (1997), diversas brincadeiras se originaram com base em romances, poesias, mitos e rituais religiosos (ou resquícios destes), que sofreram modificações ao longo dos tempos. A dificuldade em encontrar as origens exatas das brincadeiras pode ser encontrada na variedade de interpretações oferecidas por cada sujeito que brincou (brinca) ou que ensinou (ensina) a brincar. Além disso, cada cultura designa suas próprias brincadeiras e lhes oferece significado. Desse modo, o sujeito que brinca “insere-se num sistema de significações ou em uma cultura que lhe dá sentido” (BROUGÈRE, 1998, p. 22).

8. Concepção de Wallon sobre a infância e ludicidade

Na concepção walloniana toda atividade da criança é lúdica que ela exerce por si mesma antes de integrar-se em um projeto de ação que a subordine e transforme o meio. As atividades surgem livres, exercendo-se pelo prazer de fazê-las, mas tendem ao aperfeiçoamento, tornando-as aptas a entrarem em cadeias mais complexas.

Para a criança de um ano o ato de andar é uma atividade-fim, que se exerce por si mesma, diferente do adulto que anda para algo. Este ato de andar, parar, cair, levantar, normal de uma criança desta idade, é uma atividade lúdica, criando a sua própria ludicidade sobre esta ação. Podemos dizer que toda a atividade motora é lúdica, pois a própria incontinência motora infantil transmite para nós adultos, uma certa alegria, bastando observar os gestos que as crianças fazem quando estão comendo, sendo gestos de expressão emocional: alegria, tristeza, excitação, etc. Cabe ao adulto respeitar a ludicidade da motricidade infantil.

Entre um e três anos, para Wallon (2010) a criança tem fome de espaço explorável para permitir os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, pular, subir, descer, pôr, tirar, empilhar, derrubar, entre outros, não tendo limites para o espaço. É necessário educar a criança para brincar no espaço adequado, o “espaço brincável”. No estágio personalista, segundo a sua teoria a criança brinca de dançar, brinca de pintar, brinca de ouvir história sobre si mesma.

Em (WALLON, 2010, p. 54 - 55) os jogos infantis se dividem em quatro categorias, jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação, conforme se vê a seguir:

Os jogos funcionais - caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e interessantes obtidos nas suas ações gestuais, sua tendência é procurar o prazer repetindo suas ações.

Os jogos de ficção - são atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase no faz de conta e na imaginação. É quando a criança assume papéis do seu contexto social, brincando de imitar o papai, a mamãe, a professora, o médico etc.

Os jogos de aquisição - é quando a criança se empenha para compreender e conhecer: imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias.

Os jogos de fabricação - são jogos onde a criança realiza atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Todas as crianças gostam de mexer em coisas, em massa de modelar, tintas, colas, botões, etc., qualquer item que lhe possibilitem criar ou tentar algo novo.

A concepção de jogo para Wallon é muito interessante, além de contribuir bastante para a conscientização de que a aquisição de jogos e brincadeiras na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento motor, psicológico, intelectual e social da criança.

9. Concepção de Winnicott sobre a infância

Winnicott nasceu na Inglaterra em 07 de abril de 1896. Foi graduado em medicina, especializou-se em Pediatria e Psicanálise posteriormente. Durante a Segunda Guerra Mundial foi convidado a trabalhar como enfermeiro, situações que lhe permitiu fazer suas primeiras observações sobre o comportamento humano, especialmente em momentos traumáticos. Nesse interim, ele trabalhou como consultor psiquiátrico de crianças deixadas pelos pais por culpa da guerra (FERRARI, 2001 p. 2).

Donal Winnicott enquanto médico psicanalista criou uma teoria baseada nas relações da família da criança e o ambiente que ela vive. Para Winnicott (2005) a criança nasce com um grande potencial para desenvolver-se, contudo, para que esse potencial seja desenvolvido se faz necessário o ambiente favorável. A mãe ou qualquer pessoa que desempenha esse papel possui uma participação indispensável na vida da criança, e pode ser considerado como o primeiro ambiente para o bebê.

Sua teoria faz referência ao ‘desenvolvimento emocional primitivo’, o qual é de importância fundamental para o indivíduo enquanto ainda na infância. A relação que o bebê tem como sua mãe, para ele, o seu primeiro meu ambiente, determinará característica de sua vida adulta. O médico denomina de ‘mãe suficientemente boa’ aquela pessoa que consegue acolher o bebê de maneira

saudável, proporciona um ambiente estável, no qual ela consiga entrar em sintonia com seu filho, atender suas necessidades e evitar possíveis sofrimentos (BELO, et al 2013, p.100).

Portanto o ambiente que a mãe promove ao bebê é denominada de ‘ambiente facilitador’. Esse termo não quer designar uma mãe perfeita, perfeição não existe nos humanos, mas sim, uma mãe que sabe a hora certa para atender uma ilusão do bebê. Na ilusão do bebê ele sente que ele e mãe são um só corpo, ou seja, a sua mãe faz parte do seu ser e isso gera sensação de forte dependência da mamãe, e quando a mãe não pode estar presente em todos os momentos que ele quer, tende a provocar uma desilusão para o bebê. (ZANETTE, 2008, p. 1)

Partindo desse princípio que a mãe é suficientemente boa o bebê responde aos estímulos do ambiente durante seu desenvolvimento, nisso ele cria o *holding*, ambiente que de “aconchego, percepção, proteção e alegria fornecidas pela mãe” (FERRARI, 2011, p. 1). Em palavras mais adequadas, o *holding* é um lugar de segurança e prazer criado pelo bebê à medida que ele é cuidado pela mãe atenciosa que atende rapidamente suas vontades e necessidades.

Outro termo utilizado pelo médico é de “objeto transicional”, esse objeto é representado pelo cobertorzinho que muitos bebês costumam aderir e agarrar consigo, numa tentativa de suprir a ausência da mãe. Essas crianças que utilizam o objeto transicional geralmente os agarram-no na hora de dormir e momentos de solidão quando deixados sós. O período de maior dependência e ilusão do bebê vai de 04 a 06 meses, nessa fase ele adquire uma sensação de onipotência sobre a mãe e o seio dela, achando-se que tem todo o controle quando desejar (Ibid., 2008, p. 1) A partir daí a mãe começa a não atender prontamente todos os desejos do bebê e isso gera desconfortos, os quais são amenizados com um objeto transitório, o qual pode ser uma pelúcia, um coberto, algo macio que para a criança vai representar a mãe naqueles momentos que antes ele tinha ela inteiramente para si.

“Ainda sobre a dependência do bebê sob a mãe”. Winnicott (1988/1990 p. 47). Existe certamente um fator de crescimento inerente, mas a dependência inicial a um ambiente adaptado às necessidades é tão grande que esse fator de crescimento fica encoberto, ou seja, o bebê está crescendo e se desenvolvendo naturalmente, porém a dependência da mãe é tão grande que muitas vezes não se vê o crescimento de imediato.

Sobre a maturidade ela é responsável pelo desenvolvimento emocional. Para ela a maturidade tem relação com a saúde. Para Winnicott (1988/1990, p. 30 apud BELO, 2013 et al p.101): “O ser humano saudável é emocionalmente maduro tendo em vista a sua idade no momento. A maturidade envolve gradualmente o ser humano em uma relação de responsabilidade para com o ambiente”.

O brincar é muito importante para esse especialista em crianças. O brincar não faz parte na ordem da realidade externa e nem da realidade interna, ele está entre as duas realidades, ou seja, o brincar é a expressão do que você aprendeu desde a infância e o que o meio lhe proporcionou com elementos variados. Para Winnicott, a escola precisa aprender a brincar com as crianças, proporcionando assim a oportunidade que as crianças precisam para desenvolver sua criatividade e espontaneidade, o seu verdadeiro self, o seu eu, sua identidade como ser humano pensante e ativo no meio social.

Conclusões

O trabalho na Educação é árduo, e se tratando de Educação Infantil parece ser ainda mais difícil, ou seja, difícil no sentido de exigir um esforço e dedicação dobrada do docente, tendo em vista que crianças possuem muitas energias para gastar, adoram brincar e realizar atividades que envolvam o corpo em movimento. Como vimos, o lúdico é uma ferramenta fundamental para auxiliar o docente e enriquecer sua prática pedagógica. Jogos e brincadeiras entram para somar e de maneira expressiva contribuir no processo

de ensino aprendizagem. Para os teóricos Vygotsky (1998) Piaget (1975), Kishimoto (1997), Winnicott (2008), e Wallon (2007) há distinção sobre o desenvolvimento da criança, nos conceitos e finalidades do lúdico na Educação Infantil, entretanto, todos concordam que a criança precisa ser assistida com recursos que tragam alegria, satisfação, tornando, sobretudo o centro das atenções, o alvo do processo ensino com qualidade.

Cabe ressaltar que o lúdico não está atrelado somente ao lazer, é imprescindível que haja uma proposta educacional inclusa as atividades realizadas. Outro assunto que merece ser discutido é o fato das crianças passarem muito tempo em contato com as novas tecnologias e seus conteúdos, estes em nada são benéficas quando usadas exacerbadamente. É fato que as tecnologias do momento e o uso da internet auxiliam muito e de maneira prazerosa facilitam a prática do docente em suas aulas, e este deve usá-las com frequência. Mas uma coisa é o professor usar esses recursos para executar suas aulas e outra completamente diferente é uma criança da educação infantil ou não ficar embebida horas a fim com a internet, os prejuízos são inevitáveis, caso não sejam tomadas providencias a tempo.

Criança precisa brincar, correr, pular, cantar, interagir com seus coleguinhas, muitas vezes até brigar, pois os conflitos também podem contém ensinamentos importantes para sua vida. Portanto, Educação Infantil que não utiliza o lúdico em suas atividades diárias não é educação, mas um sistema arcaico, causador de grandes traumas e lacunas na vida dos seus educandos, os quais estarão propensos ao insucesso na vida pessoal, social e profissional. Isso se dar pelo fato que um alicerce de má qualidade não sustentará a estrutura erguida sobre ele, e da mesma maneira, é a vida estudantil de uma criança, que tem nos seus primeiros anos na escola a oportunidade de construção desse alicerce.

Referências

- AURÉLIO, B.de H. **Aurélio Júnior: dicionário escolar de língua portuguesa**. 2^a edição- Curitiba: Positivo, 2011.
- ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.
- ANJOS.L. Dr. **Em Ciências Sociais pelo Depto de Antropologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. PUC/SP.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394 /96, 2. Ed. Rio de Janeiro, 1999.
- BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e as teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BELO, F. SCODELER, K. **A importância do Brincar em Winnicott e Schiller**. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v 45. p.91-109, 2003.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. 3^o ed., São Paulo: Summus, 1987.
- CARVALHO, L. FRANÇA, M. ANDRADE, F. **O brincar para Jean Piaget**. DATA: 17 / 09 / 2011.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002. *Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- FERRARI M. Donald Winnicott. *Educar para crescer*. 12/07/2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO.T.M. **Professora de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. PERSPECTWA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.**

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET (1975) – **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do Jogo e aprendizagem Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998a.

_____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998b.

WALLON, Henri. **A Evolução psicológica da criança.** Martins Fontes. São Paulo, 2010.

ZANETTE, L. **Resumo da Psicanálise de Winnicott,** 2008.

Capítulo 20

Jornal escola: uma porta para o mundo da leitura

Érika Patrícia de Almeida Freitas¹

Introdução

Diante do mundo globalizado em que vivemos e do turbilhão de informações que permeiam nossa sociedade, a escola deve ser compreendida como um local de construção do conhecimento e da socialização do saber onde a utilização dos recursos tecnológicos seja discutida em toda a comunidade escolar, promovendo o processo de reflexão entre os educandos e gerando situações de aprendizagem com maior qualidade.

A escola ocupa um espaço privilegiado na vida dos educandos, influenciando diretamente na construção de suas identidades. Assim suas experiências e vivências são compartilhadas e fundamentadas nas técnicas pedagógicas difundidas nesse ambiente para que o conhecimento escolar passe a fazer sentido em suas vidas.

A promoção da formação do indivíduo, fundamentada na implementação das mídias no contexto educacional, visa diversificar as aulas ministradas tornando-as atrativas aos educandos. O jornal busca promover uma diversificação na proposta de trabalho, que leve a interação e o despertar dos educandos para o processo de leitura crítica e desenvolvimento da escrita.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

Segundo Possenti:

Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula. (POSSENTI 1997, pág. 20).

Os trabalhos, promovidos por meio da proposta do projeto do jornal escola, tem como objetivo inserir os educandos no processo de aquisição de conhecimento pelo desenvolvimento de suas potencialidades de leitura e escrita. Promove a interação entre os membros da escola e a comunidade em que está inserido, despertando um entusiasmo e interesse pelo trabalho em equipe.

Para que a proposta de trabalho apresente os rendimentos almejados requer a utilização de mídias. No qual podemos destacar o computador com a internet, que proporciona um leque de informações através das ferramentas que ele disponibiliza. E a mídia impressa como o jornal com suas notícias, envolvendo assuntos locais e nacionais, buscando levar aos educandos meios de aquisição de conhecimento que proporcione um aprendizado significativo diversificando o ambiente escolar.

O trabalho de pesquisa é fundamentado em teorias e estudos voltados ao assunto abordado que venha fortalecer e aprimorar. Para que isso aconteça busca-se a análise de obras produzidas por autores, como a professora Ângela Kleiman (2000, 2002, 2006), utilizando técnicas que busquem o desenvolvimento da leitura e reflexão.

Não se pode deixar de apresentar Celestin Freinet (1977), precursor do jornal, Paulo Freire (1987), entre outros que apresentem suporte didático pedagógico para o aprimoramento do trabalho proposto e a utilização das mídias na aquisição do aprendizado.

Para nortear os trabalhos, temos como objetivo geral, despertar nos educandos o interesse pela leitura, utilizando as

diferentes linguagens. E como objetivos específicos se buscam desenvolver nos educandos o desejo pela leitura e escrita, reconhecer as características dos textos informativos, incorporarem o uso das tecnologias de comunicação nas atividades de sala e levar os educandos a produzirem artigos para o jornal escola.

1. Jornal escola e sua origem

É certo afirmar que a escrita é, sem dúvida, uma das tecnologias de comunicação mais importantes mediante o processo de desenvolvimento da humanidade, pois viabiliza técnicas envolvendo a utilização do jornal como veículo de comunicação e meio de aquisição do conhecimento.

A produção de jornais escolares é vista como uma técnica que movimentava diversas atividades onde os educadores buscavam, através de sua utilização, maneiras diferenciadas de trabalho dos conteúdos escolares. Essa ferramenta é tida como meio de desenvolvimento da língua portuguesa, através de métodos de leitura e escrita.

Segundo Maria Alice Faria, pesquisadora e autora de várias obras sobre o jornal na sala de aula, “o jornal, como mediador entre a escola e o mundo, é uma fonte primária de valores, tornando-se, então, instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional (FARIA, 2003, p.11).

O jornal escola é visto como um espaço para reflexão, com a inserção de assuntos do cotidiano dos alunos, produzindo seu próprio veículo de comunicação que venha viabilizar o acesso às práticas letradas com atitudes significativas de linguagem.

Para Kleiman:

O interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade {...} (KLEIMAN, 2000, p. 238).

O uso da tecnologia escrita na sociedade, mais especificamente no ambiente escolar, assume a função de agente de letramento organizado, promovendo a interação entre todos os membros da unidade de ensino, onde os saberes individuais sejam ferramentas de aquisição do conhecimento sistemático através das trocas de experiências.

2. Conceito de jornal escolar

A utilização do jornal na sala de aula vem ganhando espaço no Brasil através de ações realizadas nas escolas, objetivando utilizar o potencial dos meios de comunicação e oferecendo oportunidade de expressão para crianças, jovens e adultos. Através da implantação do jornal impresso no âmbito da sala de aula é promovido o desenvolvimento da percepção crítica dos alunos.

O projeto de implantação do jornal escola promove o diálogo e o estímulo à criatividade dos educandos, onde esta concepção entra em oposição à educação bancária, a qual nega o caráter vital da comunicação.

Segundo Paulo Freire:

(...) O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação, por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e, pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. (FREIRE, 1987, p. 64).

Essa ferramenta depende da carência pedagógica no qual ele for conduzido, onde ele é utilizado como ferramenta da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, visto que o jornal tem espaços para criar seções diferenciadas voltadas a diversidade

cultural e a promoção da socialização entre os que fazem parte do contexto educacional.

O jornal surge da sede de conhecer e de agir e do interesse em buscar técnicas inovadoras de aprendizado. Através do desenvolvimento de um trabalho de qualidade, despertará nos alunos mais interesse pelo aprendizado proporcionando o desenvolvimento da leitura e a produção escrita voltada a construção de conhecimentos significativos e à formação integral do cidadão.

Diante da complexidade da realização dessa intervenção pedagógica se faz necessário o uso do computador, com base na afirmação de Kenski (1997, p. 66) é possível perceber a informação que o aluno assume o papel de pesquisador interagindo com o conhecimento através dos recursos multimidiáticos.

3. Como surgiu o jornal escola

O jornal escolar é uma tradição iniciada nas primeiras décadas do século XX, onde o pedagogo Francês Celestin Freinet, que já no início do referido século produzia jornais com seus alunos, quando inovou seu trabalho com crianças, organizando aulas-passeio. Ao retornarem, contavam o que viram e descobriram, sendo o próximo passo colocar no papel as novidades da aula- passeio.

Como os textos não eram lidos por mais ninguém, Freinet, inconformado, resolveu imprimi-los, conseguindo uma impressora e meios de realizar esse trabalho proposto. Assim começou a imprensa na escola. Sendo que em 1924, Freinet introduziu a técnica impressão (tipografia) na escola através da impressão de textos produzidos por seus alunos e enviados a outras escolas.

O uso do jornal em sala de aula e sua produção nas escolas brasileiras vêm ganhando espaço, pois são promovidas ações voltadas a essa iniciativa pioneira por professores, jornalistas e estudantes em busca da disseminação do saber. Essa metodologia busca utilizar o potencial proveniente dos meios de comunicação,

promovendo oportunidades de ampliar as técnicas de aquisição de informações através da liberdade de expressão a crianças, jovens e adultas.

Segundo Porto:

Numa pedagogia da comunicação, a reflexão sobre temas do cotidiano discente e a construção de elementos expressivos de sua cultura-produzida com e através dos meios de comunicação-desenvolvem no sujeito uma compreensão mais elaborada e conscientizada sobre a realidade (Porto, 2006, p. 55).

Diante o contexto abordado, compreende-se que a produção de jornais escolares, feito por estudantes, é uma tarefa realizada a longo tempo, visto que, no Brasil, esse trabalho fundamenta-se no trabalho do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966).

No início dessa técnica, nas primeiras décadas do século XX, o trabalho de produção de jornais escolares era realizado de maneira artesanal, sendo feito por verdadeiros abnegados. Com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos provenientes da globalização, chegou-se às técnicas de impressão utilizadas na atualidade, facilitando esse processo e ampliando as produções de tal mídia impressa. Essa é uma maneira de ler o mundo. Uma maneira importante, que traz informação, troca e alarga horizontes e permite a constante ampliação dos níveis de consciência humana (FURNARI, 2002).

4. Jornal escolar como ferramenta do aprendizado

O jornal escolar promove posturas adquiridas e estratégias eficazes que venham despertar nos educandos o interesse pela busca de informações e a formação de habilidades e atitudes decorrentes da prática da leitura.

A proposta de trabalho voltada à implementação de jornais escolares promove inúmeras possibilidades de contextualização e o

desenvolvimento cognitivo voltado à ampliação dos conhecimentos e a diversificação do ambiente escolar.

O jornal escolar é visto como instrumento voltado à construção de propostas de cidadania, onde através das atividades de linguagem, faz com que o homem se constitua sujeito no processo de socialização do conhecimento.

Segundo Baccega:

A formação dos cidadãos, atributos da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os impactos que a adição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo o posicionamento ideológico de manutenção do *status quo* ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. E, para isso, a escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo na qual vivem os alunos. Ou seja, ou a escola colabora para democratizar o acesso permanente a esse ecossistema comunicativo ou continuará a operar no sentido da exclusão, se tornando maiores os abismos existentes (BACCEGA, 2003, p.81).

A partir dos novos paradigmas colocados aos educadores, é possível incorporar conceitos interdisciplinares e letramento que apostam para leituras diversas do mundo. Vê-se que no ambiente escolar as atividades de prestígio giram em torno do ato de escrever, que tem papel fundamental no processo de aquisição do conhecimento.

A escola é vista, cada vez mais, como um agente facilitador da autoaprendizagem dos educandos. Através do jornal escola e sua utilização na sala de aula, tem-se um estímulo da leitura do cotidiano, promovendo a formação de leitores-escretores.

5. O desenvolvimento do jornal nas unidades escolares

O jornal escolar é uma produção, uma obra ao alcance das nossas classes e que toca no essencial da fundação educativa, sendo visto como uma motivação de expressão livre. Essa atividade serve para estimular o aluno a escrever, a argumentar, trabalhar em grupo, entre outras questões. Ou seja, visa ampliar a capacidade leitora do educando.

As escolas brasileiras buscam viabilizar a implantação de projetos pedagógicos voltados à implantação do jornal escolar em suas práticas pedagógicas. Podem-se detectar escolas que recebem apoio do Governo Federal, como o programa Mais Educação – MEC (portal.mec.gov.br), dando suporte pedagógico e financeiro para a execução dessa ação na esfera educacional no qual a produção do jornal é sustentada pela própria escola, de acordo com as suas condições financeiras e materiais.

O ministério da Educação assinou, no ano de 2010, em Brasília, um acordo de cooperação com a ONG Comunicação e Cultura, de Fortaleza, e com o Instituto C&A de Desenvolvimento Social, de São Paulo. A parceria assinada pretende dar apoio às escolas com o jornal escolar.

Pode-se ressaltar a experiência denominada primeiras letras, que surgiu a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula com alunos de 1º a 4º séries, com professores de uma escola comunitária em Fortaleza, no ano de 1995, com o apoio da Comunicação e Cultura. O referido projeto parte da constatação de que escrever para o jornal escolar é um importante fator de motivação para as crianças, contribuindo para tornar mais prazeroso o ato de aprender.

O processo de produção do jornal em sala de aula é voltado para a utilização dos diferentes gêneros textuais. A ideia contida nesse projeto é fazer com que os estudantes possam se apropriar de instrumentais dessa mídia para fazer uso da imprensa escolar para ampliar a visão de mundo.

6. A utilização do jornal no processo da leitura e da escrita

A proposta de trabalho, voltada à implantação do jornal escolar, propõe a realização de intervenções nas ações educativas destinada à leitura a partir da mídia impressa, intervindo nas práticas educativas com vistas a potencializar o uso do jornal nas aulas de leitura e produção textual. Busca-se, através do trabalho proposto, valorizar a prática de leitura.

A educação, para a mídia, se inscreve na necessidade da ação do professor voltada à elaboração de um trabalho diversificado, envolvendo técnicas de leitura e escrita. Kleiman (2006) acredita na ideia do professor como agente de letramento, responsável pela inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita, em contexto escolar.

O desenvolvimento do jornal escolar propicia a criação de um meio eficiente de comunicação e estímulo à leitura e a escrita. É importante, nesse processo de aprendizagem, o educador provocar e instigar a curiosidade em relação a diferentes tipos de textos, através da realização de uma leitura descontraída e dinâmica.

O jornal escolar torna-se um aliado eficaz às práticas escolares, no qual lhes permite situar-se numa perspectiva atenta e crítica perante os conteúdos e a realidade em que estão inseridos.

O jornal escolar é visto como meio que possibilita a formação de leitores de mundo, representando um compromisso com a formação contínua do aluno-leitor, salientando a importância de se levar os gêneros e os textos diversificados para a sala de aula.

Se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convivem fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas. Não se pode revelar a importância de suportes diversos dos livros cuja leitura é tão cobrada nas aulas de literatura e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao outdoor, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos

desenvolverão a contento sua competência textual. (PCNEM, 2006, p.78).

Portanto, é correto afirmar que a produção do jornal nas unidades de ensino estimula os jovens a apoderar-se dos meios de comunicação, dando livre vazão à criatividade e desenvolvendo a autonomia dos alunos.

Conclusão

Diante o contexto pesquisado vê-se como ponto fundamental de objeto de estudo o anseio de ampliar o nível de leitura entre os educandos, e conseqüentemente promover técnicas que levem a produção de diferentes gêneros textuais elevando o nível de conhecimento dos mesmos e o aumento dos índices educacionais.

Para conseguir um bom nível de conhecimento, é necessário se ver como leitor fluente, pois a leitura abre as janelas da inteligência para a diversidade de informações que norteiam o ambiente escolar, fazendo dos alunos participantes diretos do processo de construção do aprendizado.

É fato observado a importância das mídias jornal e o computador com a internet na promoção do saber de forma diversificada e atrativa aos educandos, pois se sabe que muitos de nossos alunos têm o computador como parte de seu dia a dia através de sites, e-mails e outros acessos que podem ser utilizados com o apoio ao aprendizado e ampliar a leitura e a escrita do mesmo como um paralelo entre essas mídias no cotidiano escolar.

Referências

- CAVALCANTE, Joana. O jornal como proposta pedagógica: São Paulo: Paulus 2003.
- COIMBRA, Oswaldo. O texto da reportagem impressa: um curso sobre sua estrutura. São Paulo: Ática, 1993;
- COSTA, Sílvia. Jornal na Educação: Considerações pedagógicas e operacionais. 2. Ed. Santos: [A.N], 1997;
- FARIA, Maria Alice. Como usar o formal na sala de aula. São Paulo: Contexto 2003.
- FOUCAUTT, M. Microfísicas do poder. São Paulo: Geral, 2003.
- FREINET, Célestin. O jornal Escolar. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987;
- FURNARI, Eva. As imagens nas paredes da escola. Disponível em www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/lii/liio.htm
- KENSKI, Vânia Moreira. Novas tecnologias o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista brasileira de educação, n.8, p. 66. 1997.
- KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional- O professor como agente de letramento. In: Correa, Manoel (org.). Ensino de língua: Letramento e representações. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2006.
- _____. Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORI, I. (ORGS.) O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.
- LÉVI, Pierre. As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática 7. Rio de Janeiro: Editora 34.Reimp. 1998.
- MELO, José Marques de. Comunicação e Modernidade. São Paulo, Loyola, 1991.

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

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola relações possíveis... relações construídas. Revista brasileira de Educação v. 11, n. 31, p.55, 2006.

POSSENTI, Sírio. Porque (não) ensinar gramática na escola, Mercado Letras, Campinas, SP,1997.

Capítulo 21

Era uma vez...

O uso da literatura na formação leitora da criança

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira¹

1. Do livro à leitura: a literatura infantil em sala de aula

A capacidade de leitura é composta por dois fatores: a decodificação e a compreensão. A decodificação é o processo que leva ao reconhecimento de palavras. Aprender a quebrar o código do texto escrito depende, em parte, de estar ciente de que as palavras são compostas por sequências de sons, sem sentido, e um pouco distintos (ou seja, fonemas). Isso é, frequentemente, chamado de consciência fonêmica. Esta realização não é necessária, para compreender ou produzir a fala. Na produção da fala, não há distinção clara, entre os fonemas, visto um fonema se sobrepor a outro. Mas, a consciência fonêmica é necessária ao aprender a decodificar uma linguagem alfabética, já que a descodificação de impressão depende do mapeamento de fonemas em grafemas (isto é, as letras). Na escola, a instrução fonética tenta tornar essas correspondências explícitas. A instrução fonética não é eficaz, a

¹ Mestranda em Ciências da Educação pelo Mestrado Internacional pela UNISULLIVAN Inc.

menos que as crianças tenham (ou desenvolvam rapidamente) alguma consciência fonêmica no início da primeira série.

A linguagem é transgressiva, em virtude de falar, diretamente, do nosso desvio da natureza e, conseqüentemente, da nossa entrada no simbólico. Ela é o homem, dia do homem. Portanto, não poderia ser de outra forma; e se o texto literário tem como material básico, para sua construção, a palavra, então quando estamos diante de um texto, estamos diante da criação viva de novas realidades. (CAVALCANTI, p. 14, 2004)

Historicamente, os livros didáticos forneciam pouco, ou nenhuma obra literária. Além disso, não foi fácil, para obter a mesma literatura em bibliotecas escolares até a última parte deste século. Até, recentemente, os autores de livros didáticos deram pouca orientação sobre como usar a literatura no ensino de leitura, para fazer mais do que mencionar sua importância para o prazer da leitura. Gradualmente, uma série de fatores complexos levaram a mudar a direção de uma instrução de leitura com base na literatura. O entendimento, sobre a aprendizagem precoce, incluindo a leitura de livros, deu a intuição da importância da literatura para o desenvolvimento da leitura e as teorias de leitura mudaram, para incluir teorias literárias e sociocultural. Assim, os movimentos educacionais tiveram um impacto, sobre o uso da literatura, por professores, que tiveram a prescrição da literatura, em livros didáticos, e, em ensino de leitura, ocasionando a produção de mais artigos acerca do papel da literatura para a entrada na escrita.

Muitos acreditam que os livros infantis são apenas histórias, para divertir, ou educar crianças, e não se tem ideia de que a literatura para crianças é complexa e pode ser estudada e apreciada em muitos níveis diferentes, não entendendo que a literatura, por sua própria natureza, fornece uma discussão para a compreensão da condição humana. Aprende-se que usar a literatura, que mantém a atenção das crianças, é a melhor maneira de ensinar a leitura.

A literatura infantil é, geralmente, vista como um objeto periférico e desinteressante, como alega CUNHA (1999, p. 11), “Temos de considerar, por outro lado, que os educadores em geral não se empenham muito em ‘criar o tempo’, porque na Universidade não tiveram orientação sobre o assunto, não tem clara uma visão da verdadeira função da literatura na educação”. Apesar do múltiplo papel, que desempenha como instrumento educativo, social e ideológico, além de entretenimento, e uma ferramenta para o desenvolvimento da leitura das crianças habilidades, também é um importante transportador de conhecimento, ideias, valores e comportamento.

O princípio de "utilidade" para a criança é complementado, ou por vezes contrariado, pela exigência de compreensão: tanto a linguagem, quanto o conteúdo dos livros infantis são ajustados à compreensão dos leitores e habilidades de leitura. Quando os livros infantis são traduzidos, pode ser necessário fazer vários ajustes para o que é bom e apropriado às crianças, afora o que é considerado o nível adequado de dificuldade, em um determinado alvo-cultura; visto desta forma, os textos literários e não-literários, voltados para o público infantil, tornam-se um instrumento de socialização muito poderoso, pois, por meio da linguagem, que uma criança aprende sobre costumes, hierarquias e atitudes. Portanto, a linguagem da literatura pode promover e reforçar a adoção desses costumes e demais aprendizagens. Sustenta-se que todo livro tem uma ideologia implícita, geralmente, na forma de crenças e valores, que a sociedade reconhece. Apesar da sua importância, como instrumento ideológico, a literatura infantil analisa a narrativa técnica e a intertextualidade do ponto de vista ideológico.

O quadro relativo ao hábito de leitura no Brasil só poderá melhorar quando toda a postura do adulto relativa ao livro e à função de na educação se modificar.

Isso surgirá com o melhor conhecimento do fenômeno literário e do leitor infantil, e certamente trará como consequência a produção de obras literárias mais adequadas para a infância, a

facilitação do acesso ao livro e melhores opções de leitura e de atividades em torno dela. (CUNHA, p. 18, 1999).

Os livros, no entanto, foram marginalizados. A infância é, afinal, um estado de onde separamos os livros infantis - da escrita à publicação, à interação com as crianças. Mas, essa marginalização teve certas vantagens, porque a literatura infantil não se tornou a "propriedade" de qualquer grupo ou disciplina. Ela não "pertence" ao Departamento de Literatura ou à Escola de Biblioteca, ou a organização de pais local. É atraente e interessante para os estudantes (oficiais ou não oficiais) de literatura, educação, biblioteconomia, história, psicologia, arte, cultura popular, mídia, profissões assistenciais, e, assim por diante, e pode ser abordado de qualquer ponto de vista especialista. Sua natureza, tanto como um grupo de textos, quanto como tema de estudo, tem sido quebrar barreiras entre disciplinas e tipos de leitores. É, ao mesmo tempo, uma das mais vivas e originais das artes e o local da mais cruel exploração comercial.

Por outro lado, realizar uma análise lingüística da ideologia, nos livros infantis, deve ter um efeito significativo na forma como as crianças e a linguagem dos textos pode ter algum desenvolvimento de linguagem e aceitação de ideias. Afinal, lemos, então, não só porque gostamos de ler um livro, que desperta nossas emoções, mas, também, sabemos que isso nos permite entender melhor os sentimentos dos outros. A leitura ajuda-nos a acrescentar profundidade à nossa consciência. Ajuda a ampliar nossa capacidade de viver, aprender e sentir. Aumenta nossa capacidade de apreciar e compreender a vida. Lemos, porque sabemos o que a leitura pode fazer por nós.

2. Senta que lá vem a história: como usar o livro em sala de aula

Se quisermos que as crianças cheguem a saber o que a leitura pode fazer por elas, devemos obter, em livros significativos, e de maneiras significativas. Uma maneira de ajudar os alunos a experimentar este aprendizado poderoso é fazê-los identificar passagens curtas do livro, que peguem seu interesse, e que podem gerar questões significativas. Pedir aos alunos para que ofereçam uma passagem para a classe refletir, pode estimular uma discussão, compreensão e facilitar a aprendizagem dos outros. Ele, também, pode ajudá-los a explorar suas vidas e o mundo em torno deles. Os professores podem ajudar os alunos a aprender como esse processo funciona, demonstrando com passagens pessoais que eles selecionaram.

Essas passagens devem ser aquelas que são pessoalmente significativas para o professor, vez que queremos que os alunos sejam capazes de selecionar passagens, que, também, são pessoalmente significativas para eles. Como uma passagem é compartilhada, os alunos são convidados a refletir sobre a declaração e a começar a compartilhar seus pensamentos, perguntas e conexões.

O professor deve participar desta discussão, compartilhando seus pensamentos e por que a passagem foi selecionada. É essencial que os alunos tenham a propriedade de selecionar as passagens significativas para eles e não procurar os que eles acham que o professor gostaria que eles identificassem. Desta forma, os professores podem apoiar os alunos em encontrar a sua voz e ser uma parte ativa do processo de aprendizagem.

Os alunos podem ser convidados a anotar as passagens como ler, ou marcar as passagens, com fichas pessoais. A discussão poderia ser reforçada por fazer perguntas como: "Como você se sente agora?" "- Que perguntas levantaram essa passagem para você? ". O poder que a boa literatura pode ter em ampliar nossa capacidade de viver é demonstrado pela introdução de alguns excelentes livros, com algumas passagens que eles oferecem.

Exemplos de como as crianças podem responder devem ser, então, explorados.

Compreensão é o processo pelo qual os significados das palavras são integrados em frases e estruturas de texto. Apesar de certas diferenças de forma, entre a fala e o texto escrito, um único processo subjacente é visto como produzindo tanto leitura quanto compreensão auditiva. Isto implica que, dado o reconhecimento perfeito da palavra, uma criança vai ler e compreender um texto escrito exatamente como ele ou ela compreenderia o texto, se ele for falado. As crianças, vindas de casas, em que a língua é usada, quase exclusivamente, para a comunicação direta (isto é, instrumental), podem ter dificuldade com a natureza descontextualizada da comunicação nos livros e na escola.

Por outro lado, as crianças, que tiveram uma linguagem descontextualizada, por terem sido lidas, ouvindo a linguagem usada para discussões, puramente conceituais, ou, em outros contextos abstratos, estão mais bem preparadas para a linguagem usada nas salas de aula. Essas crianças, também, são susceptíveis de estar familiarizadas com estruturas de história, sintaxe complexa e ter vocabulários mais ricos, e desenvolveram conceitos, que promoverão a leitura (bem como ouvir), e a compreensão dos livros. Há evidências que sugerem que as crianças, de nível minoritário, e de baixo nível socioeconômico, têm maior probabilidade de carecer de experiência extensiva com linguagem descontextualizada.

O que você usa para motivar seus alunos a ler também pode ser como uma decoração de sala de aula, permanente.

Como a voz do narrador ocupa todos os espaços, ao leitor é fornecido um mundo pronto, previamente interpretado e facilmente consumível.

[...]

Facilidade de leitura e transmissão de valores representativos caminham juntos, numa espécie de comércio em que se intercambia um relaxamento na decodificação pela conformidade com os conteúdos passados pelo relato. (ZIBERMAN, p.103, 2003).

Crie um quadro de anúncios, com estrelas, que premie as crianças por livros que leram por conta própria. Comece por tirar uma fotografia de cada criança na sua turma e publicá-la no quadro de avisos. Use título do quadro de avisos "Leitores Estrelas" e certifique-se de imagem de cada criança é publicado. Em seguida, mostre a seus alunos como manter um registro de leitura. Eles devem manter uma lista dos livros que eles leem e os dias que eles leem, junto com qualquer outra informação, que você quer que eles forneçam.

Cada semana, revise os registros de leitura, e dê a cada aluno um adesivo de estrela por cada livro que ele leu. As crianças podem então colocar as estrelas perto de sua foto no quadro de avisos. Quanto mais eles leem, mais adesivos eles obtêm. Com o passar do ano, o quadro de avisos será coberto com estrelas e sua classe terá uma representação física de tudo o que leram!

Pode-se organizar uma troca de livros e trabalhar com outra turma na escola. Peça aos seus alunos para que trabalhem, juntos, a fim de escolher os livros de que mais gostam, e negociem com outra classe. A outra classe faz o mesmo com seu próprio conjunto de livros. Junte as duas turmas e peça a cada grupo para que diga o que quiser sobre os livros escolhidos. Leve os livros de volta para sua própria sala de aula, e, então, você pode deixar as crianças pedir emprestado os livros, ou lê-los, juntos, como uma classe. Após determinado período de tempo, reúnem-se, novamente, para devolver os livros e permitir que os pares de alunos, para discutir o que eles pensavam dos livros lidos.

Algumas crianças nunca esquecerão os livros que seu professor de leitura compartilhou com a classe. Escolha um livro de capítulo envolvente, que sua classe, com certeza, amará, lendo uma seleção curta para a classe todos os dias. Certifique-se de parar de ler, em uma parte emocionante, no livro, para a sua classe ficar ansiosa para o próximo momento da história, no dia seguinte! Uma vez que o livro é terminado, torne-o disponível para seus alunos a

ler de forma independente. Seus alunos apreciarão ouvir uma boa história como um grupo, e ler para seus alunos aumentará seu interesse em ler mais.

Adicionar efeitos sonoros às suas histórias de leitura, em voz alta, é divertido e envolvente para os alunos. Atribua a vários alunos da sua turma um som, para fazer quando uma determinada palavra aparecer, em um texto lido em voz alta. Por exemplo, se você estivesse lendo os três porquinhos, você pode ter um estudante a soar como o vento. Ter outro estudante a fazer “oink”, quando você lê a palavra porco. Então, enquanto você lê, permita que seus alunos adicionem os efeitos à história. Isso vai mantê-los envolvidos e entretidos e ajuda na compreensão dos alunos de nível inferior.

Fornecer a seus alunos um lugar confortável e divertido, para lerem, na sala de aula, vai motivá-los a pegar um livro para algum tempo de leitura independente. Muitos estilos de barracas de jogos estão disponíveis para a compra, mas mesmo algo tão simples, quanto uma caixa, pode ser transformado em um recanto de leitura. Corte janelas e uma porta fora da caixa e deixe seus alunos decorá-lo para parecer um clube. Coloque uma cadeira confortável dentro e pendure um aviso na porta que diz: "Shhh! Alguém está lendo". Quando você dá a seus alunos tempo de leitura independente, permita que um aluno de cada vez ir ao clube de leitura para apreciar o seu livro.

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em um meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer. (CADEMARTORI, p. 19, 2007).

Mantenha seus olhos abertos para uma cadeira grande, recheada que você pode colocar em um canto de sua sala de aula. Você pode encontrar um em um antiquário, ou mesmo doado por

alguém que não mais use. Deve ser cadeira grande que vai caber duas crianças, e designa-a como a cadeira de leitura em par. Dois de cada vez, os alunos podem sentar-se nesta cadeira, enquanto leem um livro, para o outro. Isso não só irá incentivar a leitura, vai dar a seus alunos a prática de leitura em voz alta e dar-lhes uma chance de trabalhar em pronúncia e fluência.

Traga a criatividade de seus alunos, em sua sala de aula, com um quadro "Leitura para Arte". Sempre que um de seus alunos concluírem um livro, peça que ele, ou ela, para desenhar uma capa original para o livro. Você pode fornecer vários materiais de arte ou, simplesmente, permitir que seus alunos desenhem uma capa. Em seguida, faça uma exposição com todas as artes, "a criança compreende melhor do que qualquer outra linguagem, a das belas estampas, e estas, coloridas, sem necessidade sequer da presença da palavra, devem ser o seu primeiro livro de leitura." (JESUALDO, p. 201, 1993).

3. Concluindo “entrou por uma porta, e saiu pela outra. Quem souber, que conte outra...”

A instrução da leitura da escola é cheia das mensagens misturadas e da inconsistência. Uma característica do ensino é a ênfase nos alunos como indivíduos, mas os professores raramente diferenciam a instrução para atender às necessidades dos alunos. Os alunos são designados a ler materiais cada vez mais complexos, mas, os professores passam pouco tempo mostrando-lhes como ser estratégicos. Espera-se que os alunos saibam ler uma grande variedade de textos, mas, na escola, eles provavelmente se limitarão à romances selecionados pelo professor, geralmente, ficção premiada, e livros didáticos.

Os professores querem que os alunos sejam capazes de ler criticamente, mas, raramente, permitem que eles iniciem conversas sobre livros. Mais importante ainda, espera-se que os alunos se tornem leitores independentes, mas, eles têm oportunidades

limitadas, para explorar seus próprios interesses na leitura, ler em seu próprio ritmo, ou tomar suas próprias decisões sobre ler, ou não, um livro. Em suma, se o objetivo da instrução é criar leitores habilidosos, versáteis, engajados, então as escolas podem estar faltando com esse estilo.

Os livros disponíveis para as crianças podem ter um impacto significativo em suas vidas. Livros vão agarrá-los, em torno de suas emoções, agita-los e deixá-los de cabeça para baixo. Eles permitirão que as crianças experimentem e compreendam o que a leitura pode fazer por elas. Os livros ampliarão sua capacidade de viver. Ajudar os alunos a aprender o que a leitura vai fazer por eles é uma grande parte da nossa responsabilidade como professores. Com tantos excelentes livros disponíveis, no entanto, esta tarefa não é tão difícil como pode parecer.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. [1.ed. 1997.] 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** Coleção primeiros Passos – vol. 163. São Paulo: Brasiliense (1ª ed. 1983), 2007.
- COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil – Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil – Dinâmicas e Vivências na Ação Pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- JESUALDO. **A Literatura Infantil**. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix (1ª ed. 1985), 1993.
- NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **A Importância da Literatura no Desenvolvimento Infantil**. Trabalho de conclusão de curso (graduação)

- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas: UNICAMP, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

Capítulo 22

Uso do cordel em sala de aula

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira¹

Apresentação

Historicamente, os livros didáticos forneciam pouco, ou nenhuma, obra literária. Além disso, não foi fácil para obter a mesma literatura em bibliotecas escolares até a última parte deste século. Até recentemente, os autores de livros didáticos deram pouca orientação, sobre como usar a literatura no ensino de leitura, para fazer mais do que mencionar sua importância para o prazer da leitura. Gradualmente, uma série de fatores complexos levaram a mudar a direção de uma instrução de leitura com base na literatura. O entendimento acerca da aprendizagem precoce, incluindo a leitura de livros, deu a intuição da importância da literatura, para o desenvolvimento da leitura, e as teorias de leitura mudaram, para incluir teorias literárias e socioculturais. Assim, os movimentos educacionais tiveram um impacto sobre o uso da literatura por professores, que tiveram a prescrição da literatura, em livros didáticos e em ensino de leitura, ocasionando a produção de mais artigos a respeito do papel da literatura para a entrada na escrita.

Quando uma nação não tem nenhuma forma escrita da língua, a tradição cultural depende da comunicação oral, para o transporte à geração seguinte. Cada grupo transmitiu suas crenças,

¹ Mestranda em Ciências da Educação pelo Mestrado Internacional pela UNISULLIVAN Inc.

costumes e regras, oralmente, nas formas da mitologia, contos e baladas. Mesmo quando uma sociedade desenvolve a alfabetização, nem todos os membros serão alfabetizados. Isto é assim mesmo, nos tempos modernos, apesar da popularidade e disponibilidade da Educação.

Muitas pessoas falam, sobre literatura, mas poucos ouviram falar de "literatura popular". Na verdade, alguns podem perguntar se há alguma literatura entre essas pessoas. Os termos "folk" e "literatura" parecem compor algo estranho, simplesmente, porque a literatura é uma arte da linguagem, composta de obras, que despertam pensamentos e reflexões leitoras. A literatura popular, conhecida, também, como literatura oral, é composta por contos populares e baladas transmitidas oralmente.

É que, entendida como elemento de oposição à escrita, a oralidade esteve por muito tempo identificada com os analfabetos, ou seja, com quem não possuía as habilidades de ler e escrever. Ademais, privilegiando apenas a norma culta, os educadores selecionavam para a leitura apenas as obras que contribuíssem com o domínio da forma padrão de linguagem. (LIMA, p. 136, 2013)

A literatura oral é a literatura popular, ou seja, a literatura transmitida, por meio de tradições orais, na narrativa. As pessoas, que possuem uma linguagem escrita, terão sua literatura popular, enquanto as pessoas, sem qualquer tipo de linguagem escrita, dependerão da convenção oral, para transmitir contos, baladas e similares a fim de recriar e preservar, continuamente, suas tradições culturais. A literatura popular tradicional é um reservatório de linguagem interessante e sabedoria popular e religiosa. Cada membro de um grupo étnico, se preocupado com a preservação cultural, não deve perder tempo em coletar, categorizar e trabalhar para conservar a literatura popular do grupo.

A literatura popular é complementar, com contos, enriquecendo uns aos outros, tanto que a literatura e a cultura de uma nação, com linguagem escrita, serão mais ricas, quando seu

desenvolvimento for informado por tal tradição. A existência da literatura popular pode fornecer um contraste nítido com a literatura escrita de autores profissionais. Uma vez que a literatura popular é uma espécie de forma literária, transmitida, oralmente, ela não - tradicionalmente - existe na forma escrita. Como, então, é "literatura"? Isso parece um tanto peculiar.

O termo "literatura popular" tornou-se mundialmente reconhecido como um bem cultural, entre os povos, que não têm linguagem escrita, mas possuem formas de obras literárias, semelhantes à literatura, tais como: contos, baladas e assim por diante. Estas histórias são transmitidas, oralmente, não escritas para baixo, e não há nenhuma nação existente sem sua própria variação desta tradição cultural particular. Ainda, hoje, existem numerosos povos que não possuem qualquer forma escrita de linguagem, incluindo os povos indígenas, e, ainda assim, possuem formas de literatura popular e oral.

A literatura popular vem do povo, e está muito preocupada com a linguagem, costumes, cultura e emoções de cada povo. Ensinando nenhuma literatura popular, na sala de aula, os professores demonstram grande indiferença à literatura popular, passada, oralmente, entre seus avós.

A diferença, entre a literatura popular e a literatura escrita, reside no fato de que esta última requer uma criatividade única por parte do próprio escritor. O texto da literatura escrita é imutável, enquanto ninguém sabe quem é o autor de um conto popular, ou mesmo, se é apropriado considerar a literatura popular como o produto de um único autor, como as pessoas passam essas histórias e canções, de boca em boca, improvisando, constantemente, em seu canto. Inevitavelmente, algo muda, à medida que esses contos passam de um lugar para outro, embora, geralmente, nos detalhes, não na estrutura principal. Assim, a primeira característica da literatura popular é sua autoria coletiva. A segunda característica é a sua mobilidade e fluidez.

É, a partir desse estreito diálogo com o contexto sócio histórico e cultural, em que se desenvolveu, que o Cordel expressa a visão de mundo do nordestino, transforma as demandas existenciais da população do semiárido em temas centrais, transforma em personagens indivíduos identificados com o povo sofrido do sertão. A religiosidade popular, as crenças, a luta contra as secas, a fome, o mandonismo dos coronéis, etc. não são apenas referências de um Nordeste ainda em luta consigo mesmo, com vistas ao seu pleno desenvolvimento. São, também, as marcas de uma Literatura, ao mesmo tempo rústica e singela, que questiona e que entretém.

A Literatura de Cordel constitui uma das mais importantes manifestações da cultura nordestina. A esse propósito, importa destacar que o Cordel sempre manteve um forte vínculo com a região, que lhe serviu de berço, como destaca Diegues Júnior (Apud LOPES, 1983, p.12)

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da Literatura de Cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas, provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular.

Por outro lado, nosso projeto vem atender uma demanda crescente por parte dos alunos, cujo interesse em conhecer a Literatura de Cordel exige a ampliação de espaços de debates sobre esse gênero poético.

Nessa perspectiva, é que nosso projeto de extensão tem como preocupação socializar os conhecimentos obtidos com o estudo de Cordel, mediante a criação de uma “Cordelteca” virtual, facilitando

o acesso de pesquisadores a dados, sobre os folhetos, analisados pelos integrantes da equipe ligada ao nosso projeto.

Ademais, em perfeita sintonia com a vocação do fazer poético, este projeto é interessado em contribuir com iniciativas, que promovam o processo de ensino-aprendizagem, apresenta, como meta, a difusão, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza-Ceará, dos conhecimentos adquiridos com o estudo da Literatura de folhetos.

Nosso interesse em dialogar com as instituições de Ensino Fundamental e Médio, além de ratificar nossa disposição, para um exercício, que vai além das ações intramuros, tem, como fundamento, a premissa defendida pelo professor Veríssimo de Melo (Apud VIANA, 2010, p.08) de que:

Outro papel importante exercido pela Literatura de Cordel diz respeito à sua função como auxiliar de alfabetização. Sabe-se que incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler por meio de folhetos. E, desta forma, cresce, gradativamente, o interesse de estudantes e educadores, em todo o Brasil, pela Literatura de Cordel para este fim e das muitas maneiras como folheto pode ser utilizado em sala de aula.

Nesse sentido, além de partilhar com os alunos saberes, ligados ao Cordel, pretendemos fomentar, com nossas incursões às escolas de Ensino Fundamental e Médio, uma discussão constante com os professores, a respeito das potencialidades didático-pedagógicas do Cordel, enquanto instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem, possibilitando a abertura de outro espaço, afora aquele oferecido pela disciplina Literatura, para o conhecimento e para a leitura do Cordel Nordestino e para discussões e produção científica, em torno desse tipo de poesia popular, de modo a incentivar a leitura e, principalmente, o estudo do Cordel.

Para caso mais específico, formar novos leitores, pesquisadores e professores especialistas em Cordel, de modo que eles possam, não só preservar a memória da Literatura de Cordel,

mas também capacitar novos leitores dentro e fora da universidade, para o mesmo fim, por intermédio de palestras, de conferências, de seminários e de mesas redondas.

1. O cordel em sala de aula

O cordel, como se sabe, é uma parte importante da rica história literária e folclórica do Brasil. Sua forma, tipicamente, composta em verso, origina-se da tradição da balada, na Idade Média, e muito parecida com essa tradição, seu propósito original era entreter, difundir notícias e dar instrução moral à população através da distribuição de massa. O cordel é semelhante a outras formas literárias, encontradas em toda a Europa, como o *chapbook* inglês, a *littérature de colportage* francesa, e o romanceiro da Península Ibérica.

O cordel continua a ser uma fonte de expressão artística e literária no Brasil. Embora esta forma literária tenha declinado, no final do século XX, à medida que outros modos de entretenimento ascenderam, os nordestinos revitalizaram o cordel, introduzindo novos temas e acomodando audiências urbanas.

O cordel também exerce uma influência significativa, na arte, teatro, música e literatura brasileira. Autores brasileiros, como Jorge Amado, Ariano Suassuna e João Cabral de Melo Neto, incorporaram a célebre forma literária ao seu próprio trabalho, e várias histórias de cordel foram adaptadas para a televisão.

Lembro-me que assim que me entendi por gente, acompanhava com grande interesse a leitura de folhetos e romances de cordel. Minha avó Alzira possuía uma maleta cheia de “versos” e fazia a leitura dos mesmos em voz alta, para deleite das crianças e adultos. Ao anoitecer, assim que terminavam os afazeres da faina doméstica, nós nos reuníamos atentos em torno da mesa para ouvir sua leitura desembaraçada [...]. Foi assim que, antes de ter qualquer contato com a Literatura erudita e até mesmo com a televisão (morávamos numa fazenda sem energia elétrica), minha

mente ficou povoada de heróis, anti-heróis, bichos mandigueiros, reis, castelos e princesas encantadas. (VIANA, p.15, 2010).

O humor desempenha um papel importante na literatura popular. A piada é uma história, em forma embrionária, que serve como uma especiaria ou florescimento linguístico chocante. Na literatura popular, há piadas, derivadas da pronúncia errada e mal-entendidos dos dialetos. Há muitas piadas, na literatura popular, mas a coleção de folclore deve ser o mais abrangente possível e não, deliberadamente, passar por cima, ou rejeitar essas piadas, que apresentam algumas das características mais comuns da literatura popular.

Canções infantis, também conhecidas como rimas folclóricas infantis, aparecem nas formas de canções de jogo, canções de palíndromo, cantos de língua e canções de ninar, e apresentam as crianças com objetos naturais do mundo exterior. Mesmo em anos posteriores, essas canções permanecem familiares e faríamos bem em realizar um levantamento geral para coletá-las e aprimorar nosso conhecimento delas.

A Literatura de Cordel, que é interdisciplinar por natureza, ainda tem seu potencial subutilizado, restrito apenas à língua, enquanto pode ser explorada de forma satisfatória em disciplinas como história, geografia, artes e até matemática, além de ser uma linguagem ideal de trabalhar os temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação cultural. (HOLANDA; RINARÉ, p. 6, 2009).

Ao criar uma “Cordelteca” virtual, com o fim contribuir com futuras pesquisas, sobre Literatura de folhetos, compreendem-se as articulações, entre memória e identidade na Literatura de Cordel, e em outras expressões da Literatura Popular, sejam elas escritas ou orais, no âmbito do processo de construção da identidade de grupos sociais, tendo como referência aspectos vinculados aos conceitos de classe, gênero, etnicidade, etc.

Estabelecer um fórum permanente de discussão, acerca das potencialidades didático-pedagógicas do Cordel, enquanto instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem, difunde conhecimentos, sobre o Cordel, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza-Ceará, segundo os passos abaixo:

1. Criar, através de um grupo de estudos, sobre Literatura Popular, a abertura de um espaço de geração de saberes a respeito do Cordel Nordestino, promovendo discussões e a produção científica em torno desse tipo de poesia popular;
2. Formar novos leitores, pesquisadores e professores especialistas em Cordel, de modo que eles possam, não só preservar a memória da Literatura de Cordel, mas também capacitar novos leitores, dentro e fora da universidade, para o mesmo fim, com palestras, conferências, seminários e mesas redondas;
3. Criar uma “Cordelteca” virtual com o fim de contribuir para futuras pesquisas sobre a Literatura de folhetos;
4. Compreender as articulações, entre memória e identidade na Literatura de Cordel e em outras expressões da Literatura popular, sejam elas escritas ou orais, no âmbito do processo de construção da identidade de grupos sociais, tendo, como referência, aspectos vinculados aos conceitos de classe, gênero, etnicidade, etc.;
5. Estabelecer um fórum permanente de discussão, acerca das potencialidades didático-pedagógicas do Cordel, enquanto instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem;
6. Difundir conhecimentos, sobre o Cordel, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza-Ceará.

O primeiro instante do projeto dedica-se ao estudo das especificidades do Cordel, enquanto gênero poético, incluindo a investigação, sobre o percurso histórico desse gênero poético, em nosso país, e a análise da obra dos cordelistas de referência. Essa fase do trabalho, que exigirá o contato direto com os folhetos de Cordel, será desenvolvida com as reuniões semanais do grupo de estudos.

Num segundo momento, os alunos dedicar-se-ão à catalogação e ao agrupamento dos Cordéis, de acordo com as temáticas por eles apresentadas.

Com o produto gerado pelas ações dos alunos, a terceira fase do trabalho processar-se-á, a partir da criação “Cordelteca” virtual, espaço que franqueará, na internet, o acesso de pesquisadores, de variada origem, a dados sobre Cordéis, incluindo o “scanner” de trechos de Cordéis analisados.

Em paralelo a essas três fases, prevê-se a participação e/ou criação de encontros (seminários, oficinas, congressos, etc.) para a socialização dos saberes desenvolvidos.

Ao mesmo tempo, estão previstas sucessivas visitas a escolas de Ensino Fundamental e Médio, com o propósito de difusão, nas escolas, em Fortaleza-CE, dos conhecimentos adquiridos com o estudo da Literatura em folhetos. Nesse pormenor, além da ação de exposição de conhecimento aos discentes, importa reiterar a predisposição em dialogar com os professores, quanto às potencialidades didático-pedagógicas do Cordel, enquanto instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem.

2. Indicadores e resultados:

Considerando o público-alvo abrangente desse projeto (alunos universitários, estudantes e professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza-CE, além de pesquisadores, de um modo em geral, sobre Cordel), são estes os seguintes indicadores de resultados, considerando o efeito esperado, no tocante aos destinatários do projeto:

- a) Em relação aos alunos universitários: contato com saberes sobre o Cordel; acesso a trabalhos desenvolvidos sobre Cordel; participação em eventos sobre Cordel;
- b) Em relação aos estudantes de escolas de Ensino Fundamental e Médio: contato com saberes sobre o Cordel; motivação para ler

Cordéis, através de oficinas sobre o Cordel; estímulo para criar os próprios Cordéis;

- c) Em relação aos professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio: contato com saberes sobre o Cordel, incluindo a descoberta de métodos de emprego do Cordel como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem;
- d) Em relação aos pesquisadores de um modo geral sobre o Cordel: usufruto da “Cordelteca” virtual a ser desenvolvida pelo projeto, contribuindo para a geração de novos trabalhos acadêmicos envolvendo a Literatura de folhetos.

3. Resumo da ação

Se não coletarmos nossos contos populares, de uma só vez, a maioria deles será perdida, porque a literatura popular é transmitida, oralmente, e, em geral, apenas, os idosos ainda se lembram dos contos. Se não escavarmos, coletar e registrar essas histórias, será difícil recuperá-las. Portanto, temos de nos propor a promover este trabalho o mais rápido possível, para que nós - muito cedo - não nos tornemos ignorantes, e olhemos para trás, com pesar e vergonha, de nossos fracassos, quando estivermos, cara a cara, com nossos antepassados e descendentes.

Referências

- HOLANDA, Arlene; RINARÉ, Rouxinol do. (Orgs). **Cordel: Criar, rimar e letrar**. Fortaleza: editora IMEPH, 2009.
- LIMA, Stélio Torquato. **Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel**. In: Acta Scientiarum, v. 35, n.1, jan/jun. 2013, p. 133-139. Maringá-PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá – Eduem, 2013.
- LOPES, Ribamar (Org.). **Literatura de cordel: antologia**. 2. Ed. Revista. Fortaleza, CE: BNB, 1983.
- VIANA, Arievaldo. **Acorda Cordel na Sala de Aula – A Literatura Popular como Ferramenta Auxiliar na Educação**. 2. Ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.