

LÍNGUA E LINGUAGEM:

AS SUAS MULTIFACES PARA O ENSINO

Organizadores:

Denyse Mota

Rodrigo Vieira do Nascimento

Victor Fernandes Borges



© Copyright 2019, Organizadores e Autores.

1ª edição

1ª impressão

(Publicado em outubro de 2019)

capa do livro: ANTONIO MARCOS ALVES DA SILVA E SILVA.

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito do detentor dos direitos, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mota, Denyse
Nascimento, Rodrigo Vieira do
Borges, Victor Fernandes

Língua e linguagem: as suas multifaces para o ensino. *Organizadores e Autores*. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2019. E-book no formata PDF. 218p.

ISBN 978-85-434-1575-8

Educação. Brasil. Título.

CDD- 370

Livro publicado pela
VIRTUALBOOKS EDITORA E LIVRARIA LTDA.
Rua Porciúncula, 118 - São Francisco - Pará de Minas - MG - CEP 35661-177
Publicamos seu livro a partir de 25 exemplares - e e-books (formatos: e-pub ou PDF)
Fone / WhatsApp (37) 99173-3583 - capasvb@gmail.com
<http://www.virtualbooks.com.br>

DADOS EDITORIAIS

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)

Prof.^a Dr.^a Carolina Silva Sousa (Universidade do Algarve, Portugal)

Prof.^a Dr.^a Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Universidade Federal do Maranhão)

Prof.^a Dr.^a Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque (Universidade Federal do Mato Grosso)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR8	
ALANA LIMA SILVA.....	8
VICTOR FERNANDES BORGES.....	8
LETRAMENTO LITERÁRIO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA.....	24
RAILANE DE FERREIRA DE ARAÚJO.....	24
TANIA REGINA MARTINS MACHADO.....	24
O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
EVAMARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA.....	38
VICTOR FERNANDES BORGES.....	38
LITERATURA INFANTO-JUVENIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	49
ALDERIZ DE SOUSA SILVA LEITÃO.....	49
ROSANA QUADROS SANTOS LEITE.....	49
A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 4º CICLO: LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	63
LUCIANA DA SILVA DE SOUSA LIMA.....	63
ROSANA QUADROS SANTOS LEITE.....	63
AS CONCEPÇÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	76
KARINA DÉBORA DE OLIVEIRA MIRANDA PINTO.....	76
ROSANA QUADROS SANTOS LEITE.....	76
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE NOVOS SABERES NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ARAGUATINS.....	88
PATRÍCIA KARLA DE MORAIS.....	88
ROSANA QUADROS SANTOS LEITE.....	88
PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SALA DE AULA: O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTO “NÓIS MUDEMO”.....	101
CLEONAY PEREIRA DA SILVA.....	101
JANE GUIMARÃES SOUSA.....	101
PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	113
SULLAMYTA RODRIGUES CARVALHO.....	113
VICTOR FERNANDES BORGES.....	113
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	127

LIUDENES DOS SANTOS SILVA SOUZA	127
VICTOR FERNANDES BORGES	127
ENSINO DA GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DA REFLEXÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	139
RAQUEANE DA SILVA CALIXTO.....	139
DENYSE MOTA SILVA	139
VOCABULÁRIO DAS CANTIGAS DE LINDÔ DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COCALINHO: UM REGISTRO LEXICOGRÁFICO.....	152
LUCIANA DA SILVA DE SOUSA LIMA.....	152
JANE GUIMARÃES SOUSA	152
AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ADICIONAL: MÉTODOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	162
ANTONIO MARCOS ALVES DA SILVA E SILVA	162
VICTOR FERNANDES BORGES	162
A ORGANIZAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: REFLEXÃO SOBRE UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA DE ARAGUATINS.....	176
NÍVEA DE OLIVEIRA SANTOS BERSCH	176
TANIA REGINA MARTINS MACHADO.....	176
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): DIREITOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	186
ROSY MIKAELY GOMES DA SILVA	186
DENYSE MOTA SILVA.....	186
O ESPANHOL NO BRASIL: A INTERFERÊNCIA COMO BARREIRA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR LUSOS-FALANTES.....	199
ELISON BANDEIRA ABREU	199
TANIA REGINA MARTINS MACHADO.....	199
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES.....	216

PREFÁCIO

A obra *Língua e Linguagem: As suas Multifaces para o Ensino, organizada* por Denyse Mota da Silva, Rodrigo Vieira do Nascimento e Victor Fernandes Borges, apresenta reflexões e resultados de pesquisas acerca das diferentes concepções de língua(gem) e da formação inicial de professores numa relação dialógica, enquanto sujeitos ativos do contexto educacional,(re) significando ou construindo esse contexto, sobretudo ao seu objeto de ensino e intervindo por mudanças éticas, pragmáticas e significativas a todos. A publicação vincula-se à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Letras, do Câmpus de Araguatins da Universidade Estadual do Tocantins.

As discussões apresentadas nos artigos da obra articulam-se aos seguintes conceitos: letramento; letramento literário; literatura infanto-juvenil; variação linguística; formação de professores de língua materna; cultura afro-brasileira, entre outros.

A presente obra aborda pontos pertinentes sobre as concepções de linguagem, ressaltando a influência da formação docente no processo ensino/aprendizagem com vistas a aprender e ensinar saberes essenciais para a vida, assim como, os exigidos pela própria sociedade considerada culta. Assim, enfatiza que os falantes das diversas línguas e amantes das literaturas precisam ter acesso ao ensino de qualidade, realçando o entendimento de que linguagem, pensamento e comunicação são fundamentais para a aprendizagem.

As temáticas desenvolvem-se inicialmente a partir dos estudos do letramento, refletindo a competência da leitura e da escrita dos alunos dentro das suas necessidades sociais e interacionais; elucidando o processo do letramento literário, o papel da escola na formação de um leitor letrado e as práticas pedagógicas dos futuros professores de linguagem e literatura. Cabe ressaltar a discussão da literatura Afro-brasileira numa teia de saberes e sensibilidades a partir do multiculturalismo, sendo possível conhecer e entender a importância de sua diversidade cultural na construção social e política dos alunos da educação básica.

Já na segunda temática, apresenta a variação linguística portuguesa no Brasil, configurando-se num cenário multilíngue e de grande diversidade linguístico-cultural. As línguas enquanto fenômenos em si dinâmicas, variáveis e heterogêneas e a importância do papel do professor de língua materna diante da diversidade e preconceito linguísticos encontrados na sala de aula. Assim como, a reflexão do ensino de gramática e suas concepções nas aulas de Língua Portuguesa.

E, por último, traz reflexões a respeito da aquisição de uma língua adicional, revelando uma necessidade premente de um mundo globalizado, onde a comunicação em rede criou o inter-relacionamento de pessoas falantes de todos os idiomas. Em específico aponta métodos e metodologias no ensino da Língua Espanhola no contexto escolar e não escolar, apoiando-se em

elementos sociais e culturais. Ademais, a reflexão e desafios na educação dos surdos e na formação de professores, com a proposta do sistema de ensino bilíngue e da escola inclusiva, no ensino da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

A participação massiva de alunos nesta obra põe em evidência os frutos do trabalho do Curso de Letras da Unitins, que faz crescer cada vez mais a rede de alunos, professores e pesquisadores associados no desenvolvimento de uma educação básica e superior diferenciada e comprometida no estado do Tocantins e adjacências no Bico do Papagaio. A obra é inspiradora e abre novos espaços para os estudos, pesquisas e práticas nos processos educacionais para o professor de língua(gem).Agradeço aos colegas organizadores pela oportunidade de ler a obra e pela confiança que em mim depositada para prefaciá-la.

Araguaína – TO, 11 de setembro de 2019.

Profa. Dra. Denyse Mota da Silva (UNITINS).

O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

ALANA LIMA SILVA
VICTOR FERNANDES BORGES

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho busca argumentar sobre o processo de letramento literário, bem como o papel da escola na formação de um leitor letrado, implicando aqui a importância da literatura para se alcançar tal competência. Este artigo tem como aporte teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM).

Tal pesquisa justifica-se através das experiências durante o período de estágio de regência de Língua Portuguesa, nas aulas de Literatura, na qual foi sentido certa deficiência em interpretação dos textos literários por parte dos discentes. Tornando-se perceptível que uma grande parte dos alunos não conseguia interpretar textos e obras do cânone literário brasileiro, não compreendiam o que liam e tinham dificuldades em expressar suas ideias e argumentos acerca dos textos trabalhados em sala.

Ademais desta perspectiva surgiu o interesse em discutir sobre as facetas do letramento, pois sentiu-se que existe uma grande deficiência na educação em relação a área literária, umas das áreas que os estudantes têm mais dificuldades, principalmente quando estes se deparam com a mesma nos seletivos para o nível superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que abrange um grande número de questões de interpretação de textos literários.

Concernente desta situação, surgiu-se a necessidade de elucidar sobre: o processo de letramento literário e qual a importância da escola na formação de um leitor letrado, apontando com base em grandes teóricos renomados no assunto, práticas que possam ajudar os futuros professores a enfrentar as dificuldades de ensino citadas acima, uma vez que tais métodos podem ajudá-los a envolver seus alunos nas aulas de Literatura, de formas criativas, capazes de chamar a atenção dos discentes para o tema trabalhado, fazendo, assim, o processo de letramento acontecer de forma significativa, atraente e contextualizada.

Para o desenvolvimento deste artigo, a pesquisa bibliográfica foi a opção metodológica amparada, alicerçada nos documentos oficiais da educação e em autores conceituados no campo do letramento com ênfase no meio literário como Ângela B. Kleiman (2014), Todorov (2010), Antônio

Cândido (2004), Magda Soares (2017), Rildo Cosson (2016) e Willian Cereja (2004) – arcabouço teórico que assegurou o desenvolvimento básico necessário para a investigação e aprofundamento do tema explanado.

2. LETRAMENTO

O termo *letramento* vem sendo estudado cada vez mais nas duas últimas décadas e tem ganhado muita visibilidade em discussões no cenário educacional. Estudos bibliográficos apontam que o conceito *letramento* vem do inglês *literacy*, que por sua vez originou-se do latim *littera*, que tem como significado *letra*. Conforme Soares (2017), nos últimos anos, as discussões acerca de *letramento* têm ocasionado certos conflitos no âmbito escolar. Principalmente, no que se refere há conceitos e práticas escolares.

Se levarmos a tradução do significado de *letramento* na Língua Inglesa perceberemos que nada mais é do que alfabetização. No entanto, ouve necessidade de um novo termo para expressar as multifacetadas da alfabetização. Daí, então, surgiu a necessidade de conceber um termo que veio para ampliar a necessidade transcendente àquele que é apenas alfabetizado. De acordo com Soares (2017),

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2017, p. 29, grifos da autora).

De acordo com Kleiman (2014), “um trabalho sobre *letramento* examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos” (KLEIMAN, 2014, p. 16). Nessa perspectiva, o vocábulo *letramento* surgiu dentro da linguística, a cerca de mais ou menos trinta anos, quando estudiosos começaram a perceber que existia uma necessidade em denominar as práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita e diferenciá-las do ato de simplesmente ser alfabetizado, tornando, assim, o novo fenômeno bastante discutido e estudado no meio educacional.

Dessa forma, através do *letramento*, o indivíduo desenvolve a competência da leitura e da escrita dentro das suas necessidades sociais e interacionais, um agente letrado consegue fazer o uso social da leitura e da escrita em conformidade com as demandas sociais, de forma que entendendo os caminhos que estas práticas percorrem, ele desenvolve a capacidade de compreendê-las e saber usá-las para interagir socialmente com o mundo. De acordo com Kleiman (2014), o termo *Letramento*:

Extrapolando o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2014, p. 20).

Compreendemos que a ideia de letramento envolve as práticas sociais que o indivíduo adquire e desenvolve, seja na escola, no lar ou nos demais contextos sociais, o que irá refletir significativamente no posicionamento das habilidades de escrita e leitura adquiridas por ele na escola. A leitura e a escrita em si impactarão mudanças comportamentais e cognitivas capazes de ampliar as possibilidades de ascensão na sociedade.

Assim, com a perspectiva do que é o letramento, veio a necessidade em diferenciá-lo de alfabetização. Conforme Soares (2017), “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2017, p. 19). Dessa forma, alfabetização nada mais é, que o processo de aprendizado e aquisição da leitura e escrita.

De acordo com a definição de Kleiman (2014), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2014, p. 18-19). Deste modo, letramento ultrapassa a condição de quem sabe não apenas ler e escrever, mas de quem sabe fazer uso de forma correta e ampla das múltiplas funções da língua. Por algum tempo, foram permeadas ideias inadequadas em relação à síntese dos dois processos. Uma vez que ser um agente letrado vai muito além de simplesmente decifrar palavras. É compreender a leitura e a escrita dentro de uma perspectiva social e cultural, de forma onde a leitura, a escrita e a fala tenham significado.

Nesse contexto, o indivíduo necessita ser não somente alfabetizado, necessita também ser letrado na forma da língua, pois muitos que são alfabetizados não compreendem o que leem e muito menos o que escrevem, ou seja, não são letrados. O letramento que, aqui, nos referimos significa saber assumir as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz diariamente.

Ademais, Soares (2017, p. 39-40) ressalva também que uma pessoa pode não ser letrada na forma da língua, não saber ler, nem escrever, não ser alfabetizada, porém, tal indivíduo pode ser de certa forma letrado, uma vez que existem várias formas de letramento. Apesar de letramento e alfabetização estarem interligados é preciso diferenciar os dois termos para que não haja confusão de significados. De acordo com Soares (2017),

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetização é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2017, p. 39-40).

O letramento é um fenômeno plural, que cabe a todos os educadores independentemente da área lecionada. “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 15). É importante saber que o letramento não é somente função do professor de língua portuguesa, tal responsabilidade cabe desde o convívio familiar aos professores de matemática, biologia, física, história e etc.

A alfabetização sozinha não é capaz de transformar um indivíduo em um ser letrado. A alfabetização deve caminhar junto com o letramento, na medida em que se alfabetiza também se letra, se preocupando, pois, com o sistema social em que tal pessoa está inserida para, assim, ela ser alfabetizada e letrada. Alfabetizar letrando é inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita ensinando-o a fazer uso das práticas sociais atribuídas ao ato de ler e escrever.

Portanto, alfabetização e letramento são práticas indissociáveis, não se separam ainda que tenham significados distintos, não se pode separar os dois métodos como acontece em muitas das escolas públicas. Os dois processos devem ocorrer de forma simultânea quando o aluno adentra no universo de aquisição da escrita e da leitura. Logo, a alfabetização e o letramento, quando juntos, desenvolvem de forma ampla e completa, as competências da leitura e da escrita ao mesmo passo em que envolvem o aluno nas práticas sociais pertinentes a Língua Portuguesa.

3. LITERATURA E OS DESAFIOS DO ENSINO ATUAL

O conceito de Literatura pode ser amplo, uma vez que ela diz respeito a todas as manifestações artísticas e literárias, é válido dizer que a literatura é a arte da palavra. Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 429), ela é definida como: “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso”. Para Cândido (2004),

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 2004, p. 176, grifo nosso).

Ela é capaz de estimular a sensibilidade do leitor e torná-lo crítico, provocando o seu amadurecimento a cada leitura, fazendo com que tal indivíduo modifique sua visão de mundo e a maneira como ele mesmo se enxerga, levando-o a compreender melhor o eu e o outro, além de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades discursivas e de escrita.

Ao longo do tempo, o ensino de Literatura nas escolas brasileiras tem passado por grandes mudanças, contudo, elas não têm sido capazes de se sobrepor aos desafios educacionais encontrados diariamente, tornando-se algo desafiador para o professor. Mesmo com todos os avanços que o

ensino público já obteve, ainda persiste a ideia de que literatura é perda de tempo, ou algo desnecessário.

Vivemos nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas (COSSON, 2016, p. 10).

Todorov (2010) deixa claro em seu livro, *A literatura em perigo*, a ameaça eminente que a Literatura tem sofrido, trazendo à tona uma velha discussão quanto ao alcance e o poder que a literatura possui ultimamente. “O perigo que hoje ronda a Literatura é o oposto: o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (TODOROV, 2010, p. 08). Isso implica dizer que a Literatura tem perdido espaço e importância dentro e fora da escola.

É visto que a Literatura e a leitura têm perdido espaço dentro da sociedade e muitas vezes dentro da escola. “Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 32). A escola é o local onde deveria ser o maior e mais forte incentivador da propagação literária, deveria ser o maior formador de leitores conscientes e críticos, mas infelizmente, se vê hoje o inverso, pois poucos são os alunos que se apropriam da literatura para o seu crescimento intelectual.

A Literatura é um direito básico que todos devem ter acesso, ela corresponde “a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 112). Cândido (2004) afirma que sem ela não existe um equilíbrio social, portanto, deve ser garantida a todos, uma vez que ela é imprescindível para a humanização e o desenvolvimento cultural do homem. Do contrário, quando a literatura não é tratada com seriedade devida, essa humanização muitas vezes não acontece, e o estudante poderá sair do ensino básico sem enxergar a verdadeira dimensão e a real função que a literatura pode ter em sua vida.

Compreende-se que o ensino de literatura atual tem enfrentado muitos problemas. São questões que afetam diretamente o desempenho dos estudantes, muitos professores dão aulas de literatura de forma descontextualizada, tradicional e fora da realidade dos alunos, na maioria das vezes, pautam-se em fazer seus discentes decorarem uma cadeia enfadonha de características, autores, estilos e etc.

O único valor que conseguem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino de literatura constitui-se em uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagens, cujos nomes tão-somente devem ser decorados, independente de qualquer contexto (COSSON, 2016, p. 11).

Muitos professores não gostam de ler e muito menos gostam de Literatura, transformam conteúdos brilhantes em lições fracas e sem atrativo, dão aulas de literatura por imposição do ofício sem se preocupar se o aluno está aprendendo ou se está gostando das leituras, das aulas de

Literatura e, por isso, muitos alunos saem da escola indiferentes ao mundo literário e se frustram quando a sociedade exige conhecimento e habilidades a respeito da literatura. Os motivos que acarretam esta problemática são os mais diversos, começando pela desigualdade social, adaptação social deficiente, o difícil acesso aos livros e a materiais literários.

Além disso, faltam confiança e estímulo da família, da escola, e políticas públicas que fortaleçam e incentivem a prática pedagógica através da literatura. Enfim, questões sociais e financeiras que muitos alunos enfrentam juntamente com unidades de ensino públicas, não tendo na maioria das vezes, estrutura de qualidade e práticas inovadoras para se trabalhar com literatura e letramento. Esses problemas, muitas vezes, desenvolvem uma baixa autoestima e desânimo nos alunos, o que conseqüentemente resultará no baixo rendimento e em um possível fracasso escolar em relação à Literatura e afins.

A literatura surge no universo escolar nesse nível de ensino, integrando o currículo de Língua de Portuguesa, por conta de ter uma grade de conteúdos muito extensa, os alunos acabam tendo pouco contato com o mundo literário, ou seja, com as obras e textos literários que são vistos de forma fragmentada, entre os conteúdos trabalhados encontram-se: as escolas literárias, suas características e autores. Quanto ao trabalho com o texto literário, ele em si é deixado de lado, e o que se vê mais é historiografia e contexto histórico, o que vai totalmente contra o que as Orientações Curriculares (2006) aconselham:

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...] (OCM, 2006, p. 54).

Todavia, estudar as características de escolas literárias, épocas e estilos também são importantes, mas o que se quer destacar é que a literatura vai muito além disso. Os PCN defendem que “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Ou seja, o aluno precisa adquirir competências e habilidades para ler, interpretar textos e obras literárias e saber fazer uso disso em sua vida dentro e fora da escola.

Para Cereja (2004, p. 69), “falta clareza aos professores de literatura sobre a especificidade do objeto que ensinam”. Portanto, é importante que os professores, olhem com mais clareza para o ensino de literatura, procurando usar práticas metodológicas inovadoras, deixar de lado esse ensino comum e condicionado, cansativo, pautado mais em período histórico, onde pouco se trabalha a estética literária, suas qualidades e singularidades, e quando trabalhadas estas vêm distantes do texto.

Pois do contrário, as escolas continuarão tendo salas de aulas com alunos que mal compreendem o que é um texto literário, que não conseguem adquirir da leitura sua percepção e compreensão, onde duvidosamente estes conseguiram serem leitores constantes ou saberão fazer uso correto e progressivo das obras e textos literários, ou se tornarão amantes da literatura no futuro.

4. LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário é um dos vários tipos de letramentos existentes, ele diz respeito ao procedimento de assimilação da Literatura enquanto linguagem, e constitui uma ideia regular de algo que está sempre em constante evolução, esse tipo de letramento se inicia portando, desde as cantigas de ninar, historinhas e contos que os pais contam para os filhos ante de dormir, ou em momentos de interação familiar e segue por toda a vida, a cada romance, conto ou poesia lidos.

Esse nível de letramento é também um processo de crescimento crítico e cultural, através dele o indivíduo se apropria do saber literário que se constrói através da Literatura e das leituras dos textos e obras literárias. Esse processo acontece todas as vezes que o indivíduo ler um romance ou um poema o sentir certas emoções que jamais conseguiu expressá-las antes, ou quando aprende se com um personagem de um conto ou um romance, uma lição de vida ou a busca de caminhos diferentes.

Ter um domínio ou se apropriar da linguagem literária não se trata de simplesmente usufruir dos conhecimentos acerca das obras literárias consideradas importantes, mas sim edificar de maneira singular a construção dos significados que a linguagem literária traz para a vida de quem dela faz uso. A experiência com essa linguagem permite ver diversos temas, adentrar em diversos universos e realidades semelhantes ou paralelas as suas a partir de várias perspectivas e permite ver através dos olhos do outro.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim, nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2016, p. 17).

O letramento literário corresponde não somente à necessidade de humanizar o leitor por meio da leitura e inseri-lo no mundo literário, corresponde também a formar leitores críticos, conscientes e dotados da plena compreensão acerca do ler. Além de proporcionar uma interação melhor com o mundo, garantindo também o uso da experiência estética que o texto literário proporciona, “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo” (OCM, 2006, p. 55).

No espaço pedagógico, o letramento literário pode se dá por diversos meios, mas existem algumas particularidades que são imprescindíveis. Em primeiro lugar, não tem como o letramento literário acontecer se o leitor não tiver uma convivência com as obras literárias, é importante que a escola e o professor possibilitem esse contato do discente com o mundo literário, lhe garantindo o pleno acesso e a interação entre o aluno e as obras. Em segundo lugar, o letramento acontece a partir da formação de uma identidade leitora, principalmente dentro do ambiente escolar, lugar este que deve partilhar a leitura e respeitar as dificuldades dos estudantes que podem surgir através das leituras e possíveis interpretações das obras.

Além disso, é importante usufruir de um vasto repertório literário e buscar sempre alimentá-lo, fazendo com que ele cresça cada dia mais. O docente tem o dever de garantir a inserção das mais variadas manifestações culturais e literárias no universo de leitura do aluno, tendo a consciência de que a literatura se faz presente em várias outras concepções, outros meios, ou seja, ela não acontece somente através dos textos escritos e o professor deve estar ciente disso.

O professor também deve procurar evitar o uso de obras e textos literários somente como pretexto para tratar assuntos de ordem moral ou puramente gramatical, como acontece na maioria das salas de aulas, o que muitas vezes impossibilita aos alunos realmente aprenderem práticas de ensino que verdadeiramente contribuem para sua formação acadêmica, leitora e crítica.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Dessa forma, o propósito de letrar literariamente o aluno, e torná-lo um leitor que faz uso constante da literatura, acontece quando a escola juntamente com o professor, apresenta metodologias inovadoras e atividades sistêmicas e constantes que garantem o absoluto desenvolvimento das habilidades discursivas, de leitura e escrita, além do crescimento da competência literária e humana do estudante, efetivando, assim, o papel da comunidade escolar no desenvolvimento literário do aluno.

5. PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO: COMO TRABALHÁ-LAS?

Devido ao cenário preocupante que o ensino de Literatura enfrenta, faz-se necessário os professores de Língua Portuguesa fazerem uma avaliação acerca de como a literatura é trabalhada na sala de aula, analisar e reavaliar as práticas pedagógicas usadas, se são as mais coerentes, se elas de fato contribuem para o letramento literário do aluno. É preciso observar se a escola, juntamente

com os professores, está realmente ensinando Literatura e alcançando os objetivos propostos pelas entidades educacionais ou simplesmente estão permitindo que os estudantes se apropriem passivamente de discursos didáticos sobre literatura.

Ainda mais em tempos tão difíceis de ensinar Literatura e cultivar nos estudantes o hábito de ler, principalmente, os do Ensino Médio, que, geralmente, preferem outros tipos de leituras bem mais chamativas e atraentes que as obras que eles têm que ler na sala de aula. É preciso que o professor inove e busque pensar em maneiras que possam afastar o desinteresse dos alunos pelas obras canônicas. Os PCN (2007) admitem que existe uma lacuna entre a obra literária e o aluno.

Pode-se perceber que a leitura dessas obras é fator importante para expandir e aguçar a personalidade leitora no aluno, dependendo do contexto em que elas são inseridas, cabe a escola juntamente com os professores trabalhar de forma que essa leitura possa ser mediada e cultivada. Nesse sentido, o letramento literário é uma prática tem início e fim na leitura literária, cujo seu propósito principal é o de que o discente leia a obra literária primeiramente de forma individual e que depois ele desenvolva sua experiência literária e sua visão crítica e de mundo, com a sua comunidade e com a sua escola, de forma que ele tenha a plena capacidade de dominar, compreender e admirar o discurso literário. A esse respeito Cosson (2016), afirma que o letramento literário compreende três tipos de aprendizagem sobre a literatura:

A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2016, p. 47).

Quando o aluno (re)conhece o mundo por meio das palavras, ele passa a enxergar a leitura como uma ferramenta que possibilita a transposição do sujeito para situações imagináveis. O texto literário incita a natureza imaginária do leitor e através de metodologias positivas o processo de letramento literário possibilitará ao aluno ter experimentações históricas, culturais e crítica, além de ajudar o estudante a se enxergar socialmente como indivíduo, lhe direcionando a uma via de sonhos e possibilidades.

No tocante, é importante que o trabalho com o texto literário tenha como centro a busca pelas mais variadas experiências literárias. É essencial que o ensino de literatura na sala de aula seja voltado para a reflexão e progressão do letramento literário, e não simplesmente para a leitura das obras, que, geralmente, é feita de forma mecânica e fragmentada. Tal processo deve ser sentido e entendido, criticamente e socialmente pelo discente, e o professor deve ser responsável por ajudar formar essa consciência crítica e social no aluno, fazendo-o ir além da forma simplista e passiva de absorver as obras literárias.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2016, p. 47).

Nesse sentido, é importante que o professor procure usar práticas que melhor se adequam ao seu cenário de ensino e à sala de aula, analisando o perfil de seus alunos e buscando incluir todos dentro do processo de aquisição do saber literário. Lembrando que isto não é um dever que cabe somente ao docente. Uma vez que, a escola também é um pilar no qual se concretiza a prática do letramento literário na vida de seus discentes.

(...) é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua- sejam de leitura, oralidade e escrita (PARANÁ, 2008, p. 50).

Dessa forma, existem algumas práticas que visam trabalhar de forma reflexiva e dialógica a literatura e a leitura literária e que servem de exemplos para os professores que estão em busca de novas maneiras didáticas para se ensinar literatura. Tomando como base o livro de Rildo Cosson (2016), *Letramento literário: Teoria e prática*, este livro debate sobre o ensino de literatura e mostra práticas de letramento literário bastante eficazes para se trabalhar na sala de aula.

Entre tais práticas, destacam-se o que o autor chama de sequência básica e expandida, ambas servem para tornar o ensino de literatura mais eficaz e expressivo e propicia ao estudante a capacidade de tornar a leitura plena e importante, possibilitando que o letramento literário ocorra de forma integral na vida no aluno. Em síntese Cosson (2016, p. 48), reforça que essas sequências procuram coordenar a forma como material literário é trabalhado em sala de aula, e que elas integram substancialmente, três perspectivas metodológicas.

A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. A segunda perspectiva é a técnica do andaime Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do portfólio. Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do portfólio que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as duas sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade (COSSON, 2016, p. 48).

Estas três perspectivas são técnicas que estão intrinsecamente dentro da sequência básica e expandida e são bastante conhecidas dos professores, a primeira diz respeito às oficinas literárias. O principal ponto dessas oficinas está na interação entre os exercícios de leitura e de escrita, ou seja, cada momento de prática de leitura deve ter uma atividade de escrita que corresponda à leitura, dessa forma o professor pode mediar e projetar aulas lúdicas voltadas para a fecundidade verbal do aluno dentro da sequência.

A segunda perspectiva, de acordo com o autor, é a técnica do andaime, nela o professor age como um mediador dentro deste ensino, servindo de ponte entre o saber literário e o aluno, o professor deve garantir que as atividades sejam construídas de forma autárquica pelo estudante, de forma independente. Tal prática está diretamente relacionada com as aulas voltadas para a reestruturação do saber literário, no qual o professor pode solicitar que o estudante desenvolva pesquisas e projetos voltados para as aulas de literatura.

A perspectiva do portfólio trata-se. “De oferecer ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas, ao mesmo tempo que permite a visualização do crescimento alcançado” (COSSON, 2016, p. 48). Essa técnica permite o acompanhamento do progresso do aluno e da turma, desde o ponto inicial até o final. O registro do portfólio garante a conexão dos trabalhos que amparam a sequência básica e a expandida, uma vez que há dentro desse conjunto, o revigoramento do leitor ao passo em que ele é incluído dentro de uma comunidade leitora.

Quanto à sequência básica a expandida, nada mais são, que sequências didáticas que o professor executa em conjunto e por etapas, para ensinar um conteúdo. Elas são organizadas visando obter objetivos de ensino pré-estabelecidos pelo professor, no qual se busca alcançar a plena aprendizagem de seus discentes. A sequência básica é a aprendizagem da literatura e a sequência expandida é a aprendizagem pela literatura.

A respeito do que se trata cada uma, a sequência básica é movida por quatro pilares, a motivação, “Seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54). A motivação é o primeiro passo para se alcançar o aluno e chamar a atenção dele para o tema proposto, ela pode se dar por meio da leitura, oralidade ou da escrita, por ser uma sequência básica, ela não pode passar de uma aula. Como exemplo de motivação o autor cita:

É a motivação para a realização do conto “o herói” de Domingo Pellegrini, que trata do súbito e doloroso amadurecimento de um garoto perante a morte de seu cachorro. Tomando como base no núcleo dramático da história, a motivação, que chamamos de rito de e, consiste em conversar com os alunos sobre as diferenças entre o mundo dos adultos e das crianças [...] (COSSON, 2016, p. 55).

A introdução é a etapa da exposição do autor e da obra, contudo, o autor destaca que tal apresentação deve ser breve e não tomar muito tempo da aula, nesse momento, o professor deve falar os motivos pelos quais escolheu aquela obra, qual a sua importância, o que o motivou a abordar esse tema, justificar a sua escolha e não se atentar a falar somente da vida do autor.

O professor também deve se atentar para a apresentação física da obra, “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2016, p. 60), estimulando, assim, a curiosidade dos alunos para os elementos físicos que introduzem a obra.

A leitura diz respeito ao acompanhamento da leitura pelo professor, fator de suma importância para a prática do letramento literário e deve ser feita constantemente dentro do ambiente escolar. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2016, p. 62).

O docente deve acompanhar essa leitura como um agente mediador, e não como um controlador, vigiando o estudante para descobrir se ele está ou não lendo a obra, o foco principal é orientar o aluno e ajudá-lo a sanar as adversidades relativas às dificuldades de compreensão e o progresso da leitura. O autor ainda ressalva que caso a obra seja extensa, que a leitura possa ser feita na escola, na sala de aula, em casa, na internet ou na biblioteca. Sendo importante também trabalhar com os intervalos de reflexão sobre a leitura. “Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos” (COSSON, 2016, p. 62), que podem ser feitos por meio de uma mesa redonda, uma conversa simples para o professor saber como anda a leitura ou os trabalhos que estão sendo desenvolvidos dentro do tema.

O professor poderá inserir outros textos que possibilitem a intertextualidade com a obra, além de verificar as dificuldades encontradas, o que contribui positivamente para o desenvolvimento da competência leitora no aluno. E, por último, se encontra a interpretação, que, para Cosson (2016, p. 64), é onde se faz a produção de sentidos, é o momento de fazer as inferências entre o autor, a obra, o leitor e a comunidade. Segundo o autor:

A interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários (COSSON, 2016, p. 64).

Estas interpretações acontecem de duas formas, uma interior que parte primeiramente da decifração e depois passa pela humanização íntima do aluno leitor, considerando suas vivências dentro dos aspectos familiares e sociais que extrinsecamente podem ser ligados ao contexto da leitura, e outra exterior que consiste na concretização da compreensão que se dá através da construção de sentido dentro de um dado corpo social, por meio da troca de interpretação com professores, família e colegas.

Para o autor, “É aqui que o letramento literário, feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (COSSON, 2016, p. 65). Dessa forma o processo de letramento acontece, com o professor propondo um trabalho de letramento digital e literário que contribui para os alunos expressarem o que interpretaram e compreenderam da leitura da obra, através da exibição de seus registros em portfólios¹ online ou blog literário ou até em uma *page* no *facebook* ou *instagran*.

Os registros podem ser através de desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, teatro, música, dança, jornal digital, entre outros. Portanto, nos apoiando nas palavras de Cosson (2016), “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2016, p. 66). Dessa forma, o professor deve, pois, possibilitar ao aluno a competência de conseguir interpretar e expressar o que aprenderam a partir de cada leitura feita, o docente tem que motivar e buscar práticas que incentivem seus alunos a praticarem o hábito da leitura literária e através disto, tornar-se um leitor letrado.

O sucesso do trabalho com leitura na escola, além do contato direto com os livros, depende muito do estímulo do professor e de como se dão as interações em torno do livro. Formas variadas de abordagem da obra — pesquisas, seminários, debates, criações artísticas na forma de teatro, vídeo e músicas, produção de textos, desenvolvimento de projetos (jornal, revista, programa de rádio) — geralmente estimulam mais o jovem do que a mera verificação de leitura por meio de provas (CEREJA, 2004, p. 69).

O uso da sequência expandida, “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literárias, inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2016, p. 76). Essa sequência segue a mesma linha de pensamento da sequência básica, porém como o nome já fala, ela é um pouco mais extensa, contudo, obtém os mesmos objetivos propostos e, às vezes, vai além do que é estabelecido só que de forma mais complexa e pode ser usada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A sequência expandida também passa pela motivação, introdução e leitura, porém, a diferença está a partir da interpretação que aqui, ocupa-se de dois momentos, sendo: a primeira interpretação, que é resignada a uma absorção geral do livro que está sendo estudado. Esta etapa tem como objetivo principal possibilitar o aluno de conseguir expressar a sua visão completa do título e revelar as possíveis impressões e consequência que ele teve sobre sua visão como leitor.

Como exemplo de atividade para a primeira abordagem, Cosson (2016) traz o exemplo da criação de um ensaio, desse modo, “a produção de um ensaio ou mesmo de um depoimento pode ser o registro ideal dessa primeira interpretação” (COSSON, 2016, p. 85). Depois vem a contextualização, ela diz respeito ao aperfeiçoamento e submersão da leitura que se dá através do

¹ O portfólio online escolar é uma ferramenta na qual os alunos podem formular e agrupar trabalhos, atividades, fotografias e etc, em uma pasta individual na internet sob a orientação do professor, sendo uma excelente maneira de acompanhar a evolução da aprendizagem individual e da classe de forma geral.

contexto da produção literária que está sendo trabalhada. O autor defende que existem vários conceitos a serem analisados dentro de uma obra e que tal etapa deve passar por sete contextualizações.

Sendo elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, elas servem para ajudar o professor nesse trabalho com a leitura que passa a ser executada de forma mais explícita. O docente pode decidir qual melhor se adequa ao tipo de trabalho que será realizado ou pode ainda as unir, de forma que possam possibilitar uma melhor aprendizagem e entendimento dos alunos em relação a obra estudada.

A contextualização teórica procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. A histórica abre a obra para a época ou período de sua publicação. A estilística está centrada nos estilos de época ou períodos literários. A poética responde pela estruturação ou composição da obra. A crítica trata da recepção do texto literário e pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra. E a contextualização presentificadora busca a correspondência da obra com o presente da leitura, trata-se de uma atualização da obra (COSSON, 2016, p. 86-89).

Depois de executada a primeira interpretação, passa-se para a segunda interpretação, ela está relacionada à contextualização, pois dissemelhante à primeira interpretação, tem como foco questões pertinentes à obra, que pode ser a ilustração de um personagem, uma proposição, aspectos históricos, sociais, entre outros. “Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (COSSON, 2016, p. 92). Nesse sentido, essa interpretação busca uma compreensão mais profunda da obra pelo aluno.

Nessa etapa é importante que o professor execute junto com a turma o registro final, visto que este é o momento conclusivo das atividades que envolvem a leitura das ou da obra trabalhada. Cabe ao docente escolher qual a melhor forma de fazer tal registro, que pode ser por meio de um seminário, teatro, elaboração de cartazes e etc.

E para finalizar as atividades com a sequência em questão, temos a expansão. “É o movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão” (COSSON, 2016, p. 94). A expansão é a ocasião para transcender a limitação de um texto a outros textos, podendo ser conduzida para amadurecer e provocar a leitura de outras obras literárias.

Essas duas práticas de ensino são de bastante utilidade e significância para se trabalhar com literatura nas aulas de Língua Portuguesa, através delas o professor pode promover o letramento literário em seus alunos além de cultivar neles o amor pela literatura e o gosto pela leitura. Devemos ter a consciência de que formar alunos leitores competentes e críticos, demanda de

um grande esforço, criatividade, inovação e o bom incentivo do professor, portanto, as práticas didáticas que o docente adota são de suma importância para que estes processos realmente ocorram.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, propôs-se analisar o processo de letramento literário e sua importância para o desenvolvimento da competência leitora no aluno, bem como as práticas que o envolvem. Procurou-se fazer uma reflexão acerca do ensino de Literatura no Brasil, a pesquisa de cunho bibliográfico foi desenvolvida amparada nos documentos oficiais da educação e em autores renomados no campo da literatura e do letramento.

Este trabalho teve o objetivo de destacar a importância do letramento literário na sala de aula, que como visto no presente artigo, tem enfrentado grandes desafios de ensino e não tem ocorrido de maneira adequada, sendo muitas vezes deixado de lado pelos professores, o que termina por prejudicar o desempenho dos alunos nas aulas de Literatura, distanciando-os do mundo literário e do hábito da leitura, fatores estes que diretamente causam transtornos e frustrações na vida dos alunos dentro e fora da escola.

Buscou-se apontar as deficiências encontradas no ensino de literatura, os apuros que tanto os professores quanto os alunos passam dentro das escolas públicas e os desafios que se sobressaem ao trabalho com o letramento literário. E dessa forma, apontar com base teórica possíveis caminhos que possam de alguma forma ajudar os professores a solucionar tais problemas, e, assim, promover um ensino de qualidade que pense no aluno, inserindo-o dentro do processo que envolve o letramento literário, fazendo com que a literatura tenha significado em sua vida escolar e pós-escola.

Portando, este trabalho pautou-se em destacar como o ensino de literatura, interligado ao letramento literário e o uso de práticas inovadoras, contribui para o crescimento intelectual, para a humanização e para o crescimento das habilidades linguísticas, além de incentivar a formação de um aluno leitor crítico que faz o pleno uso da sua competência leitora.

Como resultado desta pesquisa, ficou evidente que ainda existe um longo caminho a ser percorrido na educação e que o ensino de literatura, bem como o letramento literário encontram-se deslocados e desamparados dentro de muitas das escolas públicas, e como consequência, o Brasil não tem conseguido formar alunos leitores autônomos e críticos, não tem conseguido criar nesses estudantes o prazer e o hábito de ler. Sendo necessário que as escolas, juntamente com os professores e o apoio do governo, procurem investir mais no ensino de literatura e em programas de incentivo à leitura.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, Língua portuguesa. Brasília – DF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. O papel da educação na sociedade tecnológica. Brasília – DF, 2000.

_____. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Volume 1. Brasília – DF, 2006

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_____. **Vários Escritos**. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro Sobre Azul, 2004.

CEREJA, William Roberto (2004). Ensino de Literatura: **Uma proposta dialógica para o ensino de literatura**. São Paulo.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. (Org.). **A literatura e o mundo**. 2º ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRA Aurélio, **o mine dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição, revista e ampliada. 7ª reimpressão - Rio de Janeiro, 2002.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov. 2014, pp. 495-502. Disponível em: <http://www.pgletas.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19estudos07.pdf>. Acesso em: 15/10/2018. ISSN: 1809-3507

GUEDES, P. C.; SOUZA, J.M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: Neves, I.C.B. (Org.). **Ler e escreve: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: U.F.R.G.S, 20, 2006. p.15-20, 137-156.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. 1ª reimpressão, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

ROVIRA, José Maria Puig. **Educação em Valores e Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, **Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Paraná**, Curitiba: SEED, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 3ª ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

LETRAMENTO LITERÁRIO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA

RAILANE DE FERREIRA DE ARAÚJO
TANIA REGINA MARTINS MACHADO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem o objetivo de verificar o desenvolvimento e o nível de leitura em geral e também das obras clássicas da literatura brasileira dos alunos da 1 ao 3 ano do Ensino Médio (EM) da escola Oeiras Fernandes, na rede pública de ensino da cidade de Araguatins -TO. E, para isso, foram observados o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN).

Esta investigação foi motivada pela experiência que tivemos como professoras de Língua Portuguesa, quando foram vivenciadas situações de ensino de leitura pouco produtivas e sem a discussão do assunto lido, deixando, assim, de proporcionar o letramento do aluno. No entanto, percebemos que é necessário trabalhá-la em sala de aula. Além disso, durante tal experiência, foi possível observar o nível e o interesse dos alunos pela leitura e, através disso, perceber que a leitura precisa ser trabalhada nas escolas de uma forma contínua e consistente, para despertar a vontade dos alunos a lerem mais e fazer com que eles compreendam que a leitura é um dos principais meios para o avanço da educação.

No tocante, o intuito de incentivar a leitura aos alunos dessa escola Oeiras Fernandes (nome fictício), há uma emergência de práticas inovadoras de leituras, sejam nos programas de incentivo à leitura, nos saraus literários que ocorrem na escola, ou, como também, na interação entre escola e família. Com isso, a escola demonstra se preocupar com o saber social e crítico do aluno, que pode ser estimulado através da leitura.

Nesse contexto, podemos destacar a seguinte problemática: atualmente, a escola se configura como um dos raros ambientes voltados para o desenvolvimento da leitura, no entanto, boa parte de seus alunos não adquirem o hábito ou mesmo alcançam o letramento. E a ela relacionamos as seguintes questões: Por que os alunos brasileiros não têm o hábito da leitura, principalmente das obras literárias brasileiras? De que forma o aluno vê a leitura, e quais os benefícios dela para sua vida? Como acontecem, nessa escola, os processos de leitura?

Neste artigo, porém, serão apresentados os fatores que muitas vezes contribuem para que tais alunos não leiam ou não cheguem a uma leitura eficiente. Nesse sentido, os objetivos aos quais se busca atender neste texto são: conhecer o contato do aluno com a leitura, bem como a proposta

da escola com relação aos incentivos a ela; refletir sobre como seus hábitos de leitura e as propostas para seu desenvolvimento contribuem para seu letramento; apresentar possibilidades de leituras de acesso à informação e ao conhecimento, através de leituras diversificadas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e quantitativa para o levantamento e interpretação dos dados gerados através de um questionário respondido pelos alunos do EM da referida escola. Para a abordagem dessa temática, bem como para a análise de seus hábitos de leitura e das propostas da escola, além dos documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa, são apresentados autores como: Kleiman (2012), Soares (2017), Cosson (2018), Candido (1995) e Calvino (2007).

2. LETRAMENTO

O verbete letramento é uma palavra considerada nova no vocabulário brasileiro. Soares (2017, p. 15) diz, “letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas: é na segunda metade dos anos 80” que ela passa a integrá-las. Mais do que por um motivo de mudança linguística, o verbete ‘letramento’ é introduzido no português brasileiro por questões ideológicas relacionadas ao ensino da língua materna, ou seja, é uma mudança discursiva oriunda de uma transformação nas concepções sobre saber ler e compreender textos.

É importante ressaltar que letramento é diferente de alfabetização. Tornar-se um ser letrado é mais do que decodificar palavras, é aprender a ler e escrever dentro de um contexto social, onde a fala, a leitura e a escrita tenham sentido, ou seja, é preciso ler e compreender o que se lê. Para Soares (2017), não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Além disso, essa autora enfatiza que um indivíduo pode não saber ler e nem escrever, isto é, ser analfabeto, mas de certa forma, ser letrado. Talvez ele nunca tenha pisado em uma escola, mas como tem um determinado conhecimento de mundo, ele se torna letrado. Nesse sentido, ambos estão interligados e devem andar juntos. No entanto, é preciso conhecer a diferença entre alfabetização e letramento. Soares (2017) destaca que

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetização é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2017, p. 39-40).

Portanto, é necessário se preocupar sim com a alfabetização, mas também com o contexto social em que o indivíduo está inserido, para que, assim, ocorra o letramento. Outro fato destacado pela autora é que o letramento não é só de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita.

Compreende-se, dessa forma, que letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2017, p. 18). Nesta pesquisa, o principal interesse é o letramento literário, e o próximo tópico será dedicado a ele.

2.1 Letramento Literário

O letramento literário é um dos vários tipos de letramento, esse acontece quando o indivíduo não apenas lê, mas lê e compreende o que leu. O letramento literário é responsabilidade da escola, que, para seu desenvolvimento, parte da leitura e do ensino da literatura. Conforme Cosson (2018),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade (COSSON, 2018, p. 17).

A literatura nos humaniza, pois nos traz conhecimento e reflexão acerca de vários assuntos que nos rodeiam em sociedade. Portanto, desenvolver o letramento literário na escola é de suma importância. Na escola, geralmente, é apresentada aos alunos as leituras literárias.

É importante ressaltar que a leitura literária não é a única forma de letramento, pois além daquelas proporcionadas pela escola, os alunos vivem em um mundo rodeado de informações. No entanto, é relevante compreender o que esse termo significa. “O letramento é considerado um conjunto de práticas sociais” (KLEIMAN, 2002, p. 18).

Seguindo o pensamento de Kleiman (2002), se pensarmos o letramento literário como um tipo de letramento, devemos considerar o contexto social no qual os alunos estão inseridos. O letramento literário do aluno será desenvolvido de acordo com o meio em que vive, visto que ele participa de uma determinada comunidade que tem uma cultura específica, e é isso que o faz ter a sua própria identidade de letramento.

No entanto, na escola, prevalece a prática do letramento literário e, com isso, são deixados de lado os outros tipos de letramento que o aluno possui. Dessa forma, a instituição educacional acaba colocando a leitura literária como sendo algo obrigatório. Consequentemente, os alunos se sentem pressionados com tal imposição e costumam taxar as práticas de letramento literário como complexas e de difícil compreensão.

E, nesse ponto, é necessário que a escola faça uma intercalação entre o trabalho com textos literários e não literários, visto que a maioria dos alunos tem contato com os dois tipos de letramentos. Os Parâmetros Curriculares Para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) orientam

que “o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo, em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído”.

Em consonância, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) enfatizam que “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. O discurso sobre a apropriação do texto literário e o seu uso nas experiências sociais/na vida está presente nas diretrizes que orientam o ensino desde os PCNEM/OCEM (2006) e que permanecem, com algumas transformações/ampliações nas diretrizes atuais, expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No próximo tópico abordaremos questões relativas aos hábitos de leitura. A seguir, trataremos dos hábitos de leitura.

3. HÁBITOS DE LEITURA

A leitura é considerada como um movimento de interação das pessoas com o mundo, e deles entre si. Ela vai além da decodificação. E a leitura permite várias interpretações as quais podem ser de diversas formas e que possibilitam diferentes percepções do mundo. Essa prática é de fundamental importância para a nossa vida social e profissional. Isso é possível com acesso a vários tipos de leituras, as quais devem ser contínuas. Através do hábito de leitura, podem-se descobrir várias culturas, conhecimento e lugares, sem sairmos fisicamente do lugar.

Nesse contexto de leitura, torna-se coerente buscar o pensamento freireano, quando diz que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9). Isso porque, quando aprendemos a ler, aprendemos palavras, ou seja, as decodificamos, e ao longo do tempo, mesmo antes delas, vamos adquirindo o nosso conhecimento de mundo, ou seja, lemos o nosso entorno. As palavras, porém, potencializam essa leitura.

Paulo Freire (1989), no livro *O Ato de Ler*, enfatiza essa questão do conhecimento de mundo:

Refiro-me a que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de ‘descrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 22).

Assim, a partir do momento em que o indivíduo começa a ter o hábito de ler, ele passa a ampliar a visão de mundo, se torna mais criativo. Portanto, a leitura só traz benefícios para a vida das pessoas. Para Kleiman (2002, p. 13), são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante o processo de leitura. Inicia-se com o conhecimento linguístico que acontece quando o leitor compreende, atribui e produz significados ao texto lido.

Nesse sentido, vemos que as várias leituras permitem ao indivíduo vários conhecimentos, os quais ficam internalizados na sua mente. Posteriormente, ele poderá falar com propriedade do assunto sobre o qual adquiriu conhecimento. Seguindo esse pensamento,

Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2018, p. 36).

A persistência do trabalho com a leitura permite o acesso a um leque de conhecimento cognitivo, pois estimula e enriquece o nosso vocabulário; ao lermos produzimos vários sentidos. É, por isso, que se espera que, no EM, a prática de leitura seja adequadamente desenvolvida. Além disso, os alunos são cobrados, pela escola, para lerem mais, para que obtenham bons resultados em avaliações da qualidade do ensino como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também para que estejam bem preparados para seleções como os vestibulares. Na próxima seção, nos dedicaremos a tratar da leitura dos clássicos.

4. POR QUE LER OS CLÁSSICOS?

Segundo Villardi (1999),

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

Na esteira desse pensamento, consideramos que a leitura literária é de fundamental importância para todos os indivíduos. Ela possibilita desenvolver a sensibilidade, exercitar a fantasia e a imaginação, despertar sentimentos, emoções e ampliar a visão do mundo. No entanto, atualmente, a escola busca desenvolver métodos mais efetivos para que os alunos leiam. E essa preocupação se eleva, principalmente, com relação às obras literárias (cânones), os livros clássicos.

Os alunos precisam conhecer as obras clássicas, pois a leitura de um grande clássico tem um efeito muito grande em nossas vidas. Ela leva à conscientização de mundo, aumenta o vocabulário, aumenta a nossa capacidade de observação com um olhar mais amplo e leva à superação de obstáculos, visto que as obras clássicas são de difícil compreensão. E, com isso, o aluno que conhece os clássicos, se torna uma pessoa diferente. Calvino (2007) diz que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Os clássicos sempre deixam o leitor com um questionamento, fazendo, assim, com que ele se torne um ser criticamente pensante, que compreenda o texto e o interprete, para que, assim, alcance o verdadeiro objetivo, que é o prazer da obra.

Calvino (2007, p. 10-11) os define como: “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. As obras literárias rompem, dessa forma, as fronteiras do tempo, por mais que passem vários anos, sempre vai ser interessante para qualquer público leitor. Seguindo esse pensamento, Ana Maria Machado (2002, p. 15) ressalta que “clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda”. Nesse sentido, torna-se relevante abordar esse assunto em uma pesquisa que se dedica a problematizar o letramento literário nas escolas públicas. Dessa forma, faz-se coerente dedicar a seção a seguir para falar da literatura no âmbito do ensino.

5. LITERATURA E ENSINO

Todos nós temos direito à literatura, no entanto, muitas pessoas não a consideram como algo necessário. A grande maioria delas não tem acesso a livros de literatura, mas tem acesso a outros meios que envolvam a literatura, como a novela, por exemplo. Entretanto, ela é especial em nossas vidas, pois:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina não na escuridão da ignorância (COSSON, 2018, p. 29).

A escola sabe do potencial da literatura para formação da humanizada dos alunos, pois a literatura permite aos estudantes o poder de tornar-se um ser crítico e reflexivo. A respeito desse termo, Candido refere:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

No EM, os alunos brasileiros passam a estudar a Literatura Brasileira dentro do estudo da Língua Portuguesa. Essa disciplina é pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim, estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000). É importante ressaltar, que essa prática de ensino literário nas escolas é enraizada e bem antiga. Assim, a literatura entra na vida escolar desse nível de ensino como currículo integrante da Língua Portuguesa. E, com isso, o contato dos alunos com as obras e textos literários acaba sendo pouco e bem fragmentado. De maneira geral, o que é ensinado na escola sobre literatura pode ser reconhecido por conteúdos como as escolas literárias, suas características e

autores. O trabalho com o texto literário em si é deixado de lado.

O estudo literário, ou seja, a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa “nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras, pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2010, p. 89). Infelizmente, não parece ser esse o caso. Devido a isso, Todorov (2010) diz que a literatura está em perigo. Isso significa dizer que ela está correndo o risco de não formar leitores críticos.

A despeito da atenção que recebe, a literatura é indispensável para a nossa vida, pois ela é humanizadora, por meio dela podemos observar melhor o mundo ao nosso redor. Seguindo esse pensamento, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 491) destaca que “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir”. No entanto, para que isso venha a ocorrer, é necessário que o professor seja o principal mediador desse processo. Nesse contexto, esse profissional precisa ter gosto pela leitura, precisa conhecer as obras, bem como o contexto no qual elas foram escritas. Para Cosson (2018),

É preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2018, p. 61).

Para que a leitura literária aconteça de forma esperada, para que ocorra a introdução ao mundo literário, conforme refere o autor, é necessário que o aluno tenha acesso às grandes obras da literatura brasileira, assim como, a leitura das mesmas serem completas. Porém, é importante enfatizar que o aluno tenha acesso a diversos tipos de leituras.

Diante dessas considerações, torna-se relevante conhecer os hábitos de leituras dos alunos e, com isso, o professor irá saber qual caminho deve percorrer até que os alunos tenham prazer com os textos clássicos, do cânone literário, e, além disso, conhecer as práticas de letramento literário da escola pública de Araguatins. No tópico seguinte, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para se chegar ao conhecimento dos hábitos de leitura e das práticas de letramento literário dos alunos de EM de uma escola pública em Araguatins - TO, foi realizada uma pesquisa de campo. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo e quantitativo cujo objetivo foi identificar o nível de leitura desses alunos sobre as obras literárias e outras leituras. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Oeiras Fernandes.

Essa é uma escola bem conhecida na cidade. Exatamente em 2018, ela se torna uma escola militar, que tem como objetivo oferecer uma educação de qualidade, além de formar cidadãos críticos e éticos, respeitando a sociedade, segundo seu PPP de 2018. Além disso, a instituição tem uma boa estrutura, foi reformada recentemente, está investindo em paisagismos, colocando quadros dos formados nas paredes e fazendo o melhor para que os alunos se sintam acolhidos. Sua biblioteca é bem grande, possui uma diversidade de livros, sendo em maior número livros didáticos. A escolha por realizar a pesquisa nessa instituição se deu pelo fato de já ter um conhecimento prévio sobre sua prática de letramento e também por já ter um contato com algumas pessoas dessa unidade escolar, o que facilitou o acesso à instituição.

Como público alvo da pesquisa, focamos nos alunos do 1º ao 3º ano do EM, mais especificamente, investigamos três turmas, uma de cada ano desse nível de ensino. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário. Ele foi composto por 18 questões tanto objetivas quanto dissertativas. As questões do 1 ao 15 eram questões objetivas de múltipla escolha, em que o aluno tinha à disposição três opções de resposta para escolher e marcar com 'X' apenas uma. Já as questões de 16 a 18 eram dissertativas, oferecendo algumas linhas para o aluno dar sua opinião quanto ao que lhe foi perguntado.

Com o questionário, buscou-se observar se os alunos gostam de ler, se têm o hábito de leitura, quais os tipos de leituras que realizam e qual relação possuem com as obras literárias da literatura brasileira, se eles acham que a leitura é importante, o que eles costumam ler, com qual frequência vão à biblioteca da escola, se gostam das aulas que envolviam a literatura, observa-se, ainda, a leitura indicada pelos professores entre outros apontamentos.

A realização da pesquisa na escola ocorreu de forma tranquila e rápida, sendo bem recebida tanto pelo corpo docente, como pelos alunos. Foram entregues os questionários para três turmas de 1º ao 3º ano do EM. Após explicações de que se tratava de uma pesquisa acadêmica às turmas, os alunos respondiam às questões e entregavam. Na próxima seção as respostas desses alunos ao questionário são sistematizadas e, a partir disso, são feitas algumas reflexões sobre a temática deste artigo.

7. HÁBITOS DE LEITURA E PRÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

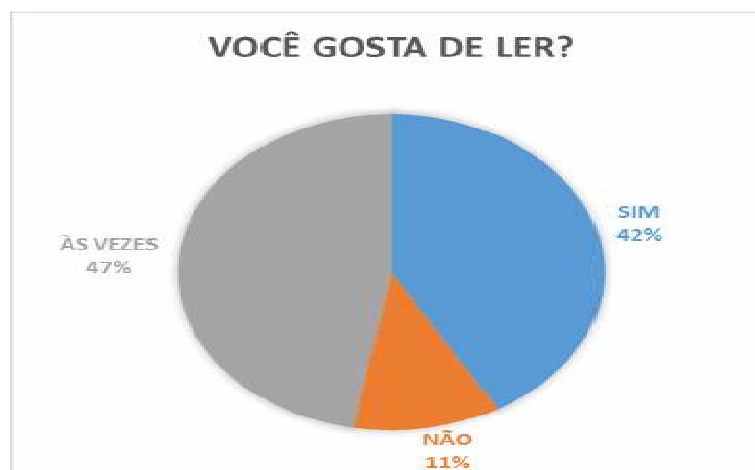
Nesta seção nos dedicamos a traçar algumas reflexões a partir das respostas dos alunos da referida unidade de ensino ao questionário aplicado. Primeiramente, os alunos foram questionados se consideram que a leitura é importante. A partir de sua resposta, elaboramos os Gráficos que seguem para cada uma das três turmas de EM.

Gráfico 1 – O gosto de ler - alunos do 1º ano



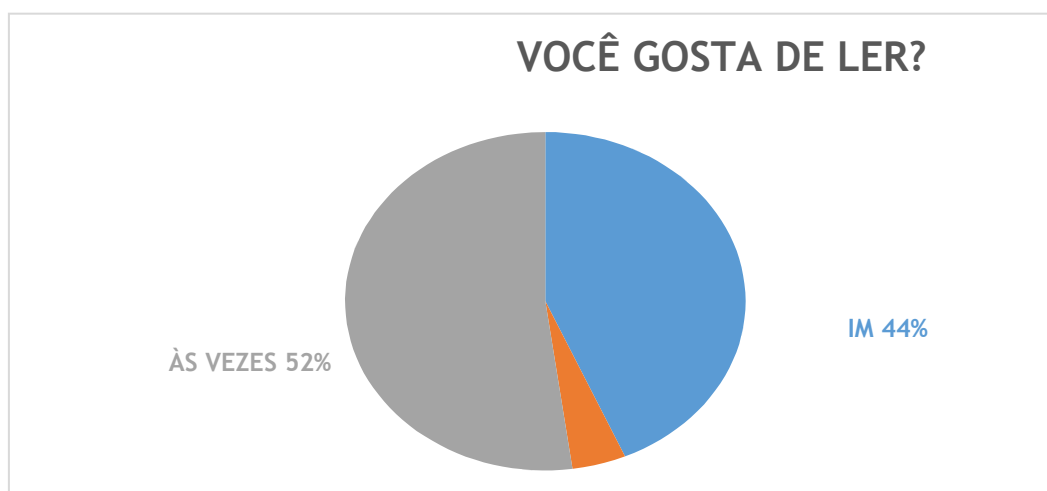
Fonte: elaboração nossa

Gráfico 2 – O gosto de ler - alunos do 2º ano



Fonte: elaboração nossa

Gráfico 3 – O gosto de ler - alunos do 3º ano



Fonte: elaboração nossa

Podemos perceber, segundo a representação gráfica, que a maioria dos alunos gosta de ler.

Compreendemos que, muitas vezes, eles gostam de ler, mas que depende do tipo de leitura que lhes é proporcionada ou se a mesma é imposta a eles.

Os alunos, quando questionados sobre qual foi a última leitura realizada, citaram várias obras. No entanto, serão destacadas as leituras que os alunos mais mencionaram. Na Tabela 1, a seguir, estão listados os livros mais citados como lidos pelos alunos e seus respectivos autores.

Tabela 1 - Leituras mencionadas pelos alunos

Livros lidos	Alunos
Diário de um banana (2007) - Jeff Kinney	02
Cinquenta tons de cinza (2011) - Erika Leonard James	03
A primeira Vista (2011) - Nicholas Sparks	02
O pequeno príncipe (1943) - Antoine de Saint-Exupéry	03
O Príncipe (1532) - Nicolau Maquiavel	11
Como eu era antes de você (2012) - <u>Jojo Moyes</u>	03
A moreninha (1844) - Joaquim Manuel de Macedo	07
Iracema (1865) - José de Alencar	13
TOTAL	44 obras

Fonte: Da autora (2019)

Na Tabela 1, podemos ver uma lista variada de leitura de gêneros literários e não literários, uma vez que são mencionadas obras clássicas da literatura brasileira, e outras voltadas para a literatura infanto-juvenil. Essa variedade dá indícios de que o pensamento de que a leitura é uma das principais ferramentas para o nosso desenvolvimento pessoal e social está na base das práticas de leitura a que estão expostos nessa escola.

No entanto, cada pessoa tem uma concepção particular da importância da leitura. Como podemos observar, na Tabela 2, a diversidade de resposta pelos alunos da referida escola para a pergunta aberta: Qual a importância da leitura para sua vida?

Tabela 2 - a importância da leitura para a vida dos alunos

Aluno	Ano	Resposta
1	1°	Por que ela me traz conhecimentos e aprendizado para a minha vida.
2	1°	Através da literatura, descubro coisas novas e trabalha a minha imaginação também.
3	1°	É por que além de aprender, aprende a interpretar e também a descontrair.
4	1°	Abrir caminhos da imaginação, liberdade de pensar
5	1°	Traz conhecimento e aprendizagem
6	1°	Para ter conhecimento que é muito importante.
7	2°	Dentro de tudo, que traz conhecimento e para o vocabulário.
8	2°	A leitura abre caminhos para conhecimentos e a comunicação entre os indivíduos em uma sociedade.
9	2°	A leitura é uma forma de adquirir conhecimento e informação.
10	2°	É importante para a nossa aprendizagem, nós conhecermos mais o mundo através dos livros.
11	2°	Ter base em conhecimentos do meu aprendizado e ter mais noção da literatura para uma boa leitura.

12	3°	Importante por que você se conecta, pelo o que está lendo, a leitura é uma forma de “meditação”.
13	3°	Na escrita, por que quanto mais eu pratico a leitura vou ter mais possibilidade, de que todas as palavras que eu vejo, que o professor dita, vou saber como se pronuncia, escrita, pontuação, como devo usá-las cada uma delas e etc.
14	3°	A leitura é importante tanto para o conhecimento, quanto para o aprendizado, geralmente as pessoas que leem possuem mais facilidade no aprendizado.
15	3°	Leitura é e sempre será importante em nossa vida.
16	3°	Leitura traz muita edificação para a vida, para provas, concursos, faculdade, trabalho e principalmente redação.

Fonte: Da autora (2019)

A partir dessa sistematização, na Tabela 2, vemos a necessidade de que a leitura tenha um espaço maior dentro da unidade de ensino, uma vez que os alunos a consideram indispensável para suas vidas, tanto no meio social, quanto para a pessoal. Isso vai ao encontro do pensamento expresso no PPP (Equipe da Unidade Escolar, 2015) de incentivo à leitura denominada “Vamos ler!”, documento que tem por objetivo “constituir em um instrumento de discussão e de construção de conhecimentos, acerca das metodologias empregadas para o desenvolvimento da habilidade da leitura, seu potencial criativo e possibilidades de uso”.

No entanto, esse projeto tem sido deixado de lado. Sendo assim, seria construtivo para o desenvolvimento do letramento literário haver rodas de leitura e, além disso, essas leituras serem compartilhadas entre os alunos. Nesse sentido, Cosson (2018) destaca que há três formas de aproximação com a leitura:

ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa. Essa é a primeira aproximação. Numa segunda aproximação, ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Na terceira aproximação, ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, e estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores (COSSON, 2018, p. 35-36).

Portanto, é importante destacar que essas aproximações elencadas por Cosson (2018) se façam por meio de leituras diversificadas, círculos de leituras e por seus compartilhamentos com vários leitores. A partir de práticas como essas, o hábito de leitura será expandido.

A respeito dos gêneros literários mais lidos na escola Oeiras Fernandes, podemos sistematiza-los no gráfico a seguir a partir da pergunta: O que você mais gosta de ler?

Gráfico 4 – Os gêneros mais lidos pelos alunos do Ensino Médio 1° ao 3° ano



Fonte: Da autora (2019)

O gráfico 4 demonstrou que a maioria desses alunos, 40%, gosta de ler romance, enquanto que aqueles que preferem ler suspense ou ficção compõem uma parcela mais ou menos homogênea, chegando a quase 30% cada uma, e aqueles que leem outros gêneros literários são apenas uma pequena parcela, 4%.

Com essa pesquisa de campo, buscou-se fazer um levantamento sobre a leitura e a literatura na escola Oeiras Fernandes, visto que essa escola não tem a disciplina específica de literatura, e as obras literárias só são inseridas nas aulas de Língua Portuguesa por serem pré-requisito para os vestibulares. Como isso, a seleção das obras obedece uma demanda alheia ao gosto dessas leituras. Além disso, a maioria dos alunos acha difícil a leitura literária. Esse é outro desafio de letramento literário a ser enfrentado pela escola, porque o aluno do EM já deveria ser um aluno-leitor proficiente, gostando ou não das narrativas literárias que lhe são apresentadas. No entanto, essa problemática vem da base, tendo em vista que as leis governamentais deveriam inserir a disciplina de literatura em todas as escolas do EM.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo foram analisadas as práticas de letramento literário e a importância da leitura para o desenvolvimento do ensino da literatura no EM. Essa pesquisa de campo de cunho qualitativo e quantitativo foi realizada em uma escola pública de Araguatins. Ela foi desenvolvida com o objetivo de verificar os hábitos de leitura dos alunos, bem como, observar as práticas de ensino da literatura na referida escola.

Após a realização de um questionário com perguntas abertas e fechadas a uma turma de cada ano do EM dessa escola, podemos verificar que a maioria deles considera a leitura como algo importante, mas que na maioria das vezes só leem porque essa é uma tarefa imposta pelos professores, ou seja, só leem por causa da obtenção de notas. E, com isso, destacamos a importância

de um bom planejamento para que esse gosto seja aguçado.

Considerando que a leitura é indispensável em nossa vida, percebemos que ela precisa ser trabalhada cada vez mais dentro da sala de aula, com círculos de leituras, debates sobre as leituras realizadas, etc. De modo que os alunos possam dialogar sobre o quanto a leitura transforma o ser humano e não apenas ocorra de forma isolada a partir de obras impostas.

Ressalta-se, ainda, que é necessário que as leis e as diretrizes que dão base para a educação mudem um pouco e coloquem a literatura como disciplina, pois, assim, os alunos terão um espaço maior para a leitura e debates, desenvolvendo o conhecimento sobre um determinado livro, com propriedade de argumentos e criticidade elevada.

Conclui-se que a leitura de diferentes gêneros é de suma importância para o processo de letramento. Para tanto, a leitura e o ensino da literatura devem ser práticas realizadas em conjunto, ocorrendo entre escola, aluno e professor, pois levam o aluno, também, a um processo de interação e conscientização sobre o mundo em que vivem. Dessa forma, os alunos irão se tornar leitores assíduos e críticos.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, Língua portuguesa. Brasília – DF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília – DF, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Volume 1. Brasília – DF, 2006

BUSE, Bianca Cristina. **O “mundo virtual” e a formação do leitor no Ensino Médio.** Disponível em:

<<http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/167-252-1-RV.pdf>>.

Acesso em: 30 mar. 2018

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos.** São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro Sobre Azul, 1995.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo, companhia das letras, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. (Org.). **A literatura e o mundo.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. A leitura e seus elementos. In: _____. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1 ed. São Paulo. Contexto, 2018.

EQUIPE DA UNIDADE ESCOLAR. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Educação direito de todos. Araguatins, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro. Editora objetiva, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora autêntica, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Deifel, 2010.

VILLARD, Raquel. **Ensinar a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1999.

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

EVAMARIA DE OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA

VICTOR FERNANDES BORGES

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste presente artigo, busca-se refletir sobre a importância do ensino de gêneros textuais no 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual João Artur II, distrito de Macaúba, cidade de Araguatins. Assim, discutiremos o gênero textual notícia, levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP e as contribuições relevantes de pesquisadores que abordam o ensino do gênero textual na sala de aula.

A escolha por esse tema está atrelada ao trabalho desenvolvido com o gênero textual escrito, no intuito de investigar como os professores trabalham o gênero textual notícia? Pois muitos professores não trabalham as dificuldades que os alunos têm em identificar o tipo de gênero textual e nem os elementos de textualidade na produção textual escrita. Todavia, o estudo com os gêneros na sala de aula precisa ser levado como prática do cotidiano do aluno, uma vez que o gênero textual notícia pode abordar acontecimentos do passado e da atualidade.

Sendo assim, os objetivos específicos apresentados nesse trabalho são: identificar o nível de interesse dos alunos com relação ao gênero; descrever a importância do gênero textual; levar o aluno a identificar a especificidade do gênero trabalhado em sala de aula. A metodologia adotada foi bibliográfica e descritiva, na qual foram discutidos os pensamentos de alguns autores e documento, tais como: Marcuschi (2008); Bakhtin (2000); Schneuwly & Dolz (2004); Koch (2009); Koch e Elias (2015); Bazerman (2005) e o PCNLP (1998) entre outros, em que discutem a relevância de trabalhar o ensino de gêneros textuais na sala de aula.

Portanto, este artigo se constitui de cinco seções, sendo a primeira a importância do ensino do gênero textual no Ensino Fundamental. Em seguida, será abordado sobre a origem da escrita na sociedade. Já na terceira parte, um olhar para os gêneros textuais. Na quarta parte, os elementos de textualidade nos gêneros textuais. E a última seção, o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.

2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos últimos anos inúmeros pesquisadores tem buscado apropriar-se de teorias que fundamentem a utilização dos gêneros textuais como prática de ensino, visando estimular o aluno a

desenvolver habilidades que permitam sua circulação na sociedade. Lima (2016, p.169) vem dizer que “[...] o gênero de texto pode viabilizar melhores condições para o ensino da leitura e da produção escrita/oral, considerando como um instrumento que as pessoas usam para interagir [...]”. Na escola, é preciso que seja trabalhado com textos de diferentes gêneros textuais, uma vez que os mesmos podem sofrer mudanças no decorrer do tempo.

De acordo com as mudanças sociais os gêneros se alteram e desaparecem, transformando-se em outro gênero, mas isso ocorre conforme as novas atividades sociais. É um grande desafio para o ensino de Língua Portuguesa, trabalhar com as diversidades textuais na sala de aula, justamente, por não ser explorado de forma aprofundada um único gênero e sua especificidade.

Para Koch e Elias (2015),

[...] Como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamentos da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte (KOCK; ELIAS 2015, p. 58).

Quando o professor ensina leitura e escrita na sala de aula, ele leva o aluno a refletir, apropriar-se da diversidade dos gêneros textuais. Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais é uma possibilidade de alfabetizar e trabalhar o letramento dos alunos. Deste modo, ao se trabalhar com gêneros textuais é importante que os professores tenham o máximo de cuidado na escolha dos textos que serão lidos, não se pode conhecer apenas o gênero, mas o aluno precisa apropriar-se intelectualmente do conhecimento do conteúdo abordado.

De acordo com Koch e Elias (2015),

Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (KOCH; ELIAS 2015, p. 74).

Sendo assim, faz-se necessário que a escola possibilite aos seus discentes a possibilidade do domínio dos gêneros textuais em sala de aula, assim, terem contato tendo um ponto de partida da compreensão desse gênero. Que os alunos sejam capazes de identificar os vários gêneros textuais que circulam na sociedade. Para assim, compreender e identificar um gênero seja na escola ou fora dela, pois, sabe-se que os gêneros circulam tanto na escola quanto na sociedade em que se vive.

3. A ORIGEM DA ESCRITA NA SOCIEDADE

A leitura e a escrita continuam sendo as formas mais eficientes de se adquirir conhecimentos do mundo e de si próprio, além de promover uma participação ativa na vida social.

Para tanto, Higounet (2003) menciona que:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003, p.10).

Não é de hoje que a escrita faz parte de nossa civilização, vivemos em um século baseado na civilização da escrita. Toda a sociedade baseia-se na escrita. Assim, não existe, na sociedade, uma história se quer que não tenha partido de um texto escrito, ou seja, a interação verbal, a religião escrita ou até mesmo uma tradição lendária que não tenha partido da escrita.

Gomes (2007) afirma que:

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século XV (GOMES, 2007, p.3).

Com a causa das revoluções de grandes significados na comunicação, os historiadores estabeleceram-se o fim da pré-história, surgindo o nascimento da história, mas vale ressaltar que essa passagem não se deu em todo o território do nosso planeta. A partir de muito tempo que a pré-história surgiu na América, com a conquista dos europeus após o século XV.

Barbosa (1991) ressalta que:

Na realidade, está como muitas “invenções” do gênio humano, pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido. Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. Seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como por exemplo o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela) perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade (BARBOSA, 1991, p. 34).

A escrita surgiu há muito tempo, desde a origem das cavernas, desde então passou-se pela mão do homem, passando ser algo meramente conhecido. Vários são os autores que fizeram parte da reforma da escrita, mas infelizmente não os conhecemos pelo simples fato de terem ficados presos no anonimato da antiguidade.

Lévy (1993) postula que:

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar (LÉVY, 1993, p. 87).

Com o passar do tempo, a escrita vem se modificando, cabendo a nós adaptar-se a cada mudança. A relação do tempo e espaço que a agricultura já vinha adquirindo ou, melhor dizendo, já estava introduzida a ordem da evolução de uma sustentação de uma vida. Para Antunes (2009),

Escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. [...] a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES 2009, p. 209).

Pode até se pensar que os alunos que leem muito escrevem bem, mas muitas das vezes isso não acontece, pois o ideal seria que os alunos produzissem textos escritos, e em seguida, lessem os mesmos para si, e logo após, verem onde estão seus erros. Pois, muitas das vezes, acontece do aluno escrever de acordo com o meio que está inserido, não se preocupando com seus erros.

4. UM OLHAR PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS

O ensino de gêneros textuais se estabelece como ações em nível de discurso, que, por sua vez, são construídos na modalidade oral e escrita e se constituem nos níveis social e histórico, e representam padrões textuais.

De acordo com Marcuschi (2008),

Gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia -a-dia (MARCUSCHI 2008, p. 161).

É importante frisar nos seguintes aspectos ao constituir-se um conceito de gênero: primeiro, é necessário pensar em como ensiná-los, em seguida, sobre qual o tema será trabalhado e logo após, que estrutura vai ser exposta.

Após de analisar esses três aspectos ficará de fácil compreensão a identificar e confirmar os mais diferentes gêneros presentes. Os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) ressaltam a importância de se trabalhar os diferentes gêneros de textos em sala, ele deixa claro que não é só por esse fato, é também por sua importância em determinado meio social.

Outro fator relevante no ensino dos gêneros textuais é quanto à escolha dos textos e gêneros a serem trabalhados em sala de aula, levando em considerações que vários são os tipos de gêneros textuais que circulam na sociedade e que os mesmos são distintos ora dependendo do período histórico ou ao fim a que se destina, seja ele social ou cultural. Estes fatores podem modificar a maneira deles serem empregados em sua constituição funcional.

Neste sentido, Bazerman (2005) afirma que:

Cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando. Assim, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos que se inserem, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas (BAZERMAN 2005, p.106).

Estudar um gênero textual em sala de aula enriquece de fato o conhecimento do aluno, levando-o a ter mais conhecimento de mundo e desenvolvendo suas habilidades comunicativas e compreendendo melhor a sociedade no qual estar inserido. Portanto, cada indivíduo é capaz de compreender as situações de comunicação no meio em que convive.

Quanto ao gênero, os PCNLP (1998) ressaltam que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p.21).

Todo texto tem suas particularidades, assim como, os gêneros tem suas determinadas funções, ambos têm uma mesma intenção. Comunicar algo, que parte de um discurso entre interlocutor e leitor, nos quais tem seus usos sociais com suas particularidades. Gêneros textuais são o discurso estável dentro de uma determinada cultura ou sociedade que o ser humano esteja inserido.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004),

Cada texto, como cada refeição, é um evento singular. Mas, assim como distinguimos diferentes formas de refeição, com desenvolvimentos, cenários, instrumentos e participantes diferentes, assim também, observamos tipos de textos que diferem segundo os contextos [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.142).

É evidente que o professor enquanto mediador do conhecimento ao se trabalhar com gêneros textuais na sala de aula. Tem que se trabalhar os textos da realidade do meio em que os alunos estejam inseridos. Assim, ao produzir um texto com temas relacionados à realidade de cada aluno, ele terá competência em desenvolver as habilidades proposta pelo professor.

Ainda sobre os gêneros textuais, Bakhtin (2000) afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN 2000, p.277).

Os gêneros textuais são diversos, principalmente, os discursivos, à medida que vai surgindo um novo gênero, os mesmos vão se diferenciando e se ampliando, surgindo, assim, novas características, um novo meio de circulação seja ele cultural ou social. Estando ainda sujeito a modificações, lembrando que pode haver a mutação do gênero, à medida que o ser humano vai tendo contato com a diversidade dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

5. OS ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE NOS GÊNEROS TEXTUAIS

O texto para ser compreendido por completo precisa da participação do leitor, o contexto social do aluno influencia na hora da produção do texto. São exigidos da produção textual os aspectos linguísticos desenvolvidos através da fala. Como é sabido para se escrever bem é preciso requer prática e é preciso saber os setes critérios da textualização, sendo eles: Coesão; Coerência; Intencionalidade; Aceitabilidade; Situacionalidade; Intertextualidade e Informatividade.

Para Marcuschi (2008, p.99), “os processos da coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos”.

O texto tem que ter uma estrutura, uma vez que, para ter sentido, tem que haver uma sequência lógica, dando sentido às palavras, ou seja, o texto estruturado transmitindo sentidos ao leitor. Para Koch e Elias (2010, p.186), “a coesão: [...] não é condição necessária, nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”) [...]”.

Sendo assim, mesmo que dentro de um texto há a necessidade desses dois elementos da textualidade, uma não depende da outra, mas cada qual tem um papel a ser cumprido dentro do texto. Uma vez que, um texto sem coerência e coesão será impossível de ser compreendido. Neste sentido, Marcuschi (2008) afirma que:

[...] Produzimos textos por processos e textualização inadequadas quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de contextualização de dados ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas ou incompatibilidade informativas. Contudo, não convém confundir um texto de difícil compreensão com um texto impossível de ser compreendido [...] (MARCUSCHI 2008, p.98).

Sabe-se que vários são os textos que circulam na sociedade, em que, muitas vezes, ao ler pela primeira vez não se consegue a interpretação de imediato, uma vez que, não está completo com as informações necessárias ou, muito das vezes, não tem os elementos de textualização que necessita.

Os processos de coerência nada mais é que o sentido ao texto. No texto escrito, há uma sequência de fatos, um objetivo ao ser alcançado uma vez escrito na sala de aula a ser alcançado pelos alunos. Para Matta (2009, p.86), “a coerência está relacionada com a compreensão, com a possibilidade de se interpretar aquilo que o texto diz [...]”. Sendo assim, a coerência dar sentido no texto dando continuidade de sentido no texto ligando os tópicos discursivos.

Segundo Koch (2009, p.22), “[...] toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de quem fala tem certas intenções, ao comunicar-se”. A intencionalidade são os objetivos que o produtor do texto tem ao escrever seu texto, ou seja, o que o autor expressa a partir do texto. Para que isso aconteça, é necessário que o autor tenha

conhecimentos de tudo que ele escreveu. A produção precisa de coesão e coerência para alcançar seus objetivos comunicativos, é necessário que o autor seja moderado na linguagem, para se obter melhor compreensão do leitor.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 126), “o critério da intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização”. Já a aceitabilidade o leitor necessita de um conhecimento prévio para analisar o texto sem nenhum erro, desta maneira, ficando à sua disposição concordar ou não do objetivo real do autor. Porque a partir da sua interpretação que se pode dar sentido a leitura, identificando o que há de implícito ou explícito no texto.

A aceitabilidade diz respeito à atitude de receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo como coeso, ou seja, interpretável e significativo. Permite certo grau de tolerância, além do qual o texto não seria sequer inteligível (IBIDEM, 2008, p.127-128).

A situacionalidade permite ao leitor a interpretar o texto, mas, também, orienta a produzir relacionando o texto ao seu contexto interpretativo, uma vez que todo texto só há significado a partir do momento em que o mesmo é situado e seu tempo. Como explica Ibidem (2008, p.129) “este princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada” Sendo assim, o texto precisa adequar-se ao seu meio de circulação ao qual está inserido permitindo um acesso à leitura permitindo significado de alguma maneira.

Ainda sobre intertextualidade, Marcuschi (2008, p.132) ressalta que “a intertextualidade é mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado”. Desta maneira, seria um texto criado a partir de outro texto. Uma vez que, um texto criado terá influência de outro texto. Pode ser também implícita ou explícita, quando é implícita é difícil do autor identificar, já quando é explícita é facilmente reconhecido pelo autor.

Portanto, a informatividade nada mais é que a probabilidade das informações que tem um texto, relacionado com a capacidade em concluir novas informações que não são esperadas a quem recebe. Conforme Ibidem (2008, p.132), o certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informações com conteúdo e sentido.

Por fim, sabe se que é de suma importância os elementos textuais na construção de um texto seja oral ou escrito, por que para ele ser lido e compreendido, precisa-se saber quais suas particularidades, meio de circulação, destinatário, entre outros.

6. OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Da mesma maneira como ocorre na língua em relação à variedade de dialeto e surgimento de nova forma de expressão, os gêneros textuais apresentam formas diferentes. Na escola, precisa-se trabalhar com textos de diferentes gêneros textuais, que de acordo com as mudanças sociais os gêneros se alteram, desaparecem, transformando-se em outro gênero. Isso ocorre devido às novas atividades sociais.

De acordo com Schneuwly (2004),

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY 2004, p.24).

Ao se trabalhar com gênero textual na sala de aula, há claramente uma função de locutor e interlocutor no meio de comunicação discursiva, sendo ele o sujeito que fala ou escreve, ler e compreender um texto que está sendo trabalhado em sala de aula, sem esses dois parceiros é impossível uma comunicação do gênero. Assim, acontece a linguagem de modo adequado para a interpretação de um dado gênero em sala de aula. Ainda em relação ao ensino de gêneros textuais na escola, Schneuwly e Dolz (2004) postula que:

[...] O aluno encontra-se, necessariamente num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. Podem-se distinguir, ao menos, três maneiras de abordar o ensino da escrita e da fala [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.65).

A partir do momento que o aluno tem o contato com o gênero em sala de aula, desenvolverá a capacidade de uma prática de linguagem, compreendendo e assimilando a função de cada gênero trabalhado. Seja o gênero textual oral ou escrito, o aluno terá que ter o domínio do ensino da abordagem da escrita e da fala, uma vez que os gêneros são diversos e cabe ao professor enquanto mediador do conhecimento transmitir para seus alunos as especificidades de cada gênero e qual seu meio de circulação.

6.1 O gênero textual Notícia

A notícia é um gênero textual jornalístico e não literário presente em nosso dia a dia, que encontra-se, principalmente, nos meios de comunicação. É um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação sendo eles: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros. Sendo assim, as notícias possuem teor informativo e podem ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo. As principais

características do gênero notícia são textos de cunho informativo; textos descritivos ou narrativos; textos relativamente curtos; veiculados no meio de comunicação; linguagem formal, clara e objetiva.

Com relação aos gêneros textuais, Cunha (2010) ressalta que:

Os gêneros textuais da mídia têm sido objeto de inúmeras descrições nos últimos vinte anos, com uma grande diversidade de enfoques em função do instrumental teórico adotado. A escola também passou a estudá-lo como objetivos de formar leitores críticos e construtores dos diversos textos que circulam na sociedade (CUNHA 2010, p.179).

Assim como os gêneros textuais, conto, poema, carta, bilhete, os gêneros textuais da mídia também circulam na sociedade e nas salas de aula, e o mesmo vem sendo um dos objetos de ensino nos últimos vinte anos para os docentes e também com uma enorme diversidade adotada. Os professores passaram a estudar nas escolas com o intuito de tornar os alunos leitores críticos e construtores das variedades de textos que circulam na sociedade.

Para o autor Van Dijk *apud* Cunha (2002):

Postula que as notícias são um gênero que tem uma estrutura global diferente das outras narrativas, ou seja, tem uma maneira diferente de organizar os tópicos globais no texto. As estruturas temáticas no discurso noticioso obedecem a uma ordem, uma estrutura de relevância que indica ao leitor qual a informação ou o tópico mais importante. Nesse contexto, Zanchetta Jr. (2004, p. 43) diz que: embora seja a própria imprensa e menos a sociedade ou o cotidiano quem define em grande parte os assuntos que são notícia, a sistematização das informações oferecida pelos jornais ajuda as pessoas a hierarquizar e associar questões de algum modo pertinentes face ao enorme volume de mensagens disponíveis no dia-a-dia urbano (VAN DIJK *apud* CUNHA, 2002, p.170).

No entanto, as teorias trabalhadas são ferramentas utilizadas para serem ensinadas de maneira que os professores compreendam e transmitam para os alunos. Deste modo, umas das principais finalidades de se trabalhar o gênero notícia em sala de aula é aproximar o aluno dos eventos comunicativos da sociedade, despertando nele o poder de persuasão e criticidade diante dos fatos e situações do cotidiano.

No período do estágio de observação de Língua Portuguesa, no 8º ano do Ensino Fundamental, observou-se que os professores deveriam motivar e despertar ainda mais a curiosidade dos alunos em relação ao ensino de gêneros textuais na sala de aula, fazendo com que os alunos tivessem uma reflexão sobre os elementos discursivos dentro de um texto, não só a gramática em si, mas durante uma leitura identificar qual o gênero estava sendo trabalhado.

Trabalhou-se com a turma o gênero textual notícia, visto que não foi abordada a característica do gênero, meio de circulação, qual público alvo direcionado entre outros. Percebeu-se ainda que o aluno não sabia nem mesmo o que seria um gênero textual. Desta maneira, foi percebido que o gênero textual notícia estava sendo utilizado como pretexto na aula, ou seja, o professor queria apenas prender a atenção do aluno naquele momento.

Para o autor Marcuschi (2005, p. 22), “[...] é impossível se comunicar verbalmente e a não

ser por um gênero, assim como, é impossível se comunicar verbalmente ao não ser por algum texto [...]”. Sendo assim, a partir do momento que se tem um texto, logo surge um gênero, cabe ao professor transmitir o conhecimento para seus alunos e dizer que na sociedade há diversos gêneros textuais que circulam e que precisam ser identificados, tanto na escola como fora dela. Lembrando, ainda, que é extremamente necessário trabalhar a especificidade de cada gênero textual.

No que se refere ao gênero notícia em sala de aula, percebe-se que é indispensável o trabalho com o mesmo, uma vez que traz informações da atualidade para os alunos, uma linguagem formal, ou seja, de fácil compreensão. Vale ressaltar que vários são os gêneros textuais que circulam na sociedade e que o gênero notícia não é de hoje que está sendo utilizado na sala de aula como objeto de ensino. No entanto, cabe ao professor possibilitar ao estudante o processo de ensino aprendizagem desse gênero textual já que estão presente no cotidiano dos discentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido Trabalho tem por objetivo mostrar a importância do ensino de gênero textuais escritos no Ensino Fundamental. Observou-se que o aluno, já no Ensino Fundamental, tem dificuldades na hora de identificar uma característica dentro de um texto ou até mesmo conceituar um dado gênero textual. Assim, no período de observação percebeu-se que os alunos não conseguiam identificar a característica do gênero notícia.

Por isso, há uma grande necessidade de que seja trabalhado os gêneros textuais na sala de aula, apresentando aos alunos a diversidade dos textos escritos que circulam na sociedade, possibilitando aos estudantes uma reflexão sobre o uso da língua. O trabalho com gêneros textuais é um grande desafio, uma vez que poucos são os alunos que tem conhecimentos da diversidade de gênero que circula na sociedade.

Portanto, a maneira que foi exposta o ensino de gêneros textuais escritos no decorrer deste artigo contribuem para que os professores enquanto mediadores do conhecimento repensem sobre a metodologia de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que o uso dos gêneros textuais no contexto da sala de aula. Assim, é extremamente relevante que os estudantes tenham aulas que priorize o ensino de gêneros na escola, justamente porque os referencias curriculares já priorizam tal prática de ensino no Ensino Fundamental.

Diante disto, podemos dizer que trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, favorece a aprendizagem do aluno. Além disso, enriquece o conhecimento do estudante, pudemos perceber ainda que o ensino do gênero textual está no nosso cotidiano, mas nem sempre está sendo trabalhado de maneira adequada nas escolas, pois os professores estão deixando de lado o real sentido do uso do gênero textual em sala de aula.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, **Estética da criação verbal**. 3º ed.-. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF, 1998 CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. “ O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.125-158.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. Revista Dialógica. Manaus, v.1 n.3, p.1-17, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça e Elias S, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2º ed. - São Paulo: Contexto, 2015. KOCH, Ingedore Villaça e Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3º ed.- SÃO PAULO: Contexto, 2010

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem** / 12.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4ª ed. São Paulo. Loyola, 2003.

LIMA, Paulo Silva da. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP.PONTES, 2016, p.167-197.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTA, Sozângela Schemim da – **Português – Linguagem e interação**/ Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda.2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. “Os gêneros escolares- Das práticas de Linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.61-80

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALDERIZ DE SOUSA SILVA LEITÃO

ROSANA QUADROS SANTOS LEITE

1. INTRODUÇÃO

O artigo em questão propõe uma reflexão sobre a importância da literatura infanto-juvenil no contexto escolar, percorrendo os caminhos que levam para a formação do leitor em seu processo inicial de leitura. Para isso, será discutido o papel da escola e do professor em relação ao incentivo da leitura desde a formação do pré-leitor ao Leitor crítico, por meio da literatura. Para conhecer e aprofundar-se na temática, realizou-se uma análise bibliográfica.

Nosso objetivo foi investigar a relevância da leitura por intermédio das literaturas supracitadas, dessa maneira, a pesquisa buscou demonstrar o real sentido da Literatura como fenômeno de linguagem, pautado na construção da identidade da criança em sua formação cognitiva e formativa.

Sabe-se que o contato da criança com livros, desde sua infância, é fundamental para o seu crescimento intelectual, porém, a escola nem sempre proporciona este contato de forma adequada. Nesse sentido, a pesquisa pretende, também, analisar e observar os desafios encontrados pelo o professor, assim como, qual a contribuição do letramento literário para o ensino de literatura, de forma que ela se torne uma fonte integradora nas escolas.

Sendo esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental, na qual, a escolha adotada de método foi pesquisa qualitativa e descritiva, embasa-se nos PCN da Educação Infantil e Fundamental (1997 e 1998), sob a visão dos teóricos Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2000), Marisa Lojolo (2002), Magda Soares (2017) e Rildo Cosson (2018).

Em síntese, este artigo está dividido em três seções. Na primeira, apresenta-se um breve contexto histórico do início da literatura infanto-juvenil e infantil e seu surgimento em alguns países no século XVII, assim como, sua função; seguida do surgimento dessa mesma literatura no Brasil. Na segunda, abordam-se questões significantes quanto ao ensino de leitura e sua importância, assim como, as perspectivas das mesmas. Fazendo um panorama dos principais desafios e expectativas do professor quanto ao ensino aprendizagem e o desenvolvimento da criança e jovem leitor. Na terceira, fazem-se levantamentos acerca do letramento, alfabetização e formação do leitor, em busca de encontrar respostas que aportem para a acomodação da literatura enquanto linguagem dos alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

2. LITERATURA E AS CRIANÇAS

Para entender a importância da literatura, convém, aqui, fazer um levantamento do contexto histórico da literatura infantil/juvenil no mundo e no Brasil. De acordo Zilberman (2000), a literatura infantil se inicia na França, no final do século XVII e durante o séc. XVIII, pois, antes disso, não havia livros destinados às crianças, “porque não existia infância”. Ou seja, as crianças eram vistas como um mini-adulto e participavam de todo contexto da vida dos adultos, inclusive, participavam da vida de trabalho muito cedo, exceto as crianças burguesas que já liam grandes clássicos.

É importante destacar que, no início da literatura infantil/juvenil, vários autores tiveram um olhar diferenciado para as crianças. De acordo com Cademartori (2010), ainda no séc. XVII, o francês Charles Perrault foi considerado o pai da literatura infanto/juvenil, por ser o autor de muitos clássicos famosos, tais como: “Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, O Barba Azul” entre outros. Bem como, La Fontaine, que também escreveu fábulas destinadas ao mesmo público, “Contos da mãe gansa” e “Lobo e Cordeiro”. Passados algum tempo, surge, no séc. XIX, na Alemanha, os Irmãos Grimm com outra coleta de contos, dentre eles; “A Gata Borralheira”, “Branca de Neve”, “João e Maria”, “Rapunzel” e etc. Posterior veio Hans Christian Andersen com os contos “O Patinho Feio” e “Os trajes do imperador”.

Concomitantes ao surgimento dos clássicos citados, iniciam-se as transformações sociais e a valorização da criança começa a ser delineada, surgindo, assim, o início da literatura infantil/juvenil. Dessa forma, textos voltados especificamente para o público infantil da época começavam a circular, fazendo com que jovens e crianças comessem a conhecer um mundo que não era apenas dos adultos, mas que, ao ouvir histórias eles também pudessem sentir alegria, emoção e entrar em um mundo imaginário.

No Brasil, assim como em outros Países, a Literatura Infantil/juvenil demora alguns anos para chegar ao público infanto-juvenil. A literatura infanto-juvenil brasileira surge no final século XIX e início do séc. XX, não só por meios de contos de fada, mas também, através de poemas de alguns autores brasileiros, como Olavo Bilac, Zelina Rolim, Alexina de Magalhães Pinto, Francisca Júlia, Maria Eugênia Celso, dentre outros, que escreveram poesias de cunho infantil com intuito de contribuir na tarefa educativa das escolas.

Entretanto, devido muitas reclamações por parte de familiares devido às obrigações de recitação e memorização para as aulas de leitura, “[...] a memorização de poemas deviam ser ditos pelos os alunos nas aulas de leitura ou em datas festivas” (COELHO, 2000 p. 224). Após o surgimento da poesia infantil surge Monteiro Lobato, um dos percussores da literatura infantil e juvenil, com a obra *Amenina do Narizinho Arrebitado* em 1920.

Segundo Coelho (2000),

[...] a Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança de o passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia (COELHO, 2000, p. 138).

Nesta abordagem, Lobato quebra barreiras, e cria estratégias fundamentais para que o leitor criança e jovem pudessem interagir com o mundo da fantasia através de seus livros, em tal caso, ele abriu portas para um novo mundo, contribuindo assim, para a formação da identidade da criança e valorizando o seu eu. Acrescenta Lajolo (2005),

Durante muitos séculos a literatura não se preocupou de modo especial com os leitores mais jovens. Mas quando a educação começou a se estender em todas as camadas da população, a formação de crianças e jovens passou ser realizada através da leitura. Surgiram então autores e obras especificamente dirigidos ao público infantil e juvenil (LAJOLO, 2005, p. 84).

Assim, após o surgimento de livros destinados à criança e jovem no Brasil, a literatura lida de Monteiro Lobato dominou a primeira metade do século XX, então, a partir daí, tivemos outros representantes significativos para a literatura brasileira. Estes foram: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira entre outros. Acredita-se que a literatura infantil/ juvenil tem a missão de tornar crianças em pequenos leitores e futuros escritores de obras literárias. A propósito esses autores, assim como Monteiro lobato, contribuíram na representação brasileira com suas obras voltadas para o mundo infantil perdurando até os dias de hoje.

2.1 A FUNÇÃO DA LITERATURA

O mundo evolui e vem se transformando cada dia mais, o que antes era o único meio de entretenimento, agora dividiu espaço com as novas tecnologias destinadas também ao público infante/juvenil. Ou seja, os livros de literatura podem ser considerados centenários, enquanto as novas tecnologias ainda são bastante novas, porém em constante evolução.

De acordo com os PCNLP (1998, p. 89), “o desenvolvimento tecnológico, tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar do botão, e isso produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados”. No entanto, sabe-se que as leituras em livros e a escrita ainda continuam desempenhando seu papel, mesmo com o avanço da tecnologia. Embora essa leitura não seja o principal ápice da educação.

Dessa forma, pode dizer que a literatura ainda é um meio importante para ser utilizado nas escolas como mediação para que, crianças e jovens elevem seus conhecimentos intelectuais ao mundo e da leitura e escrita. Entretanto, as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) não podem ser ignoradas pelo sistema de ensino, porque as crianças

constantemente fazem uso delas e estão frequentemente conectadas a um celular, tablet ou computador. Visto isso, não se pode privar esse público do contato com as mesmas e tampouco afastá-las do universo dos livros impressos. Possivelmente, cabe a escola e ao professor fazer um paralelo entre esses dois mundos, valorizando cada um de acordo com sua necessidade. Talvez, esse seja o um dos grandes desafios das escolas e dos professores de línguas no mundo atual.

Em tal caso, Coelho (2003 p.15) afirma que “a literatura, em especial, a infantil, tem um papel fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no diálogo leitor/texto estimulado pela a escola e ao livro pela a palavra escrita [...]”. Então, a literatura infanto/juvenil é indispensável para a sociedade escolar, pois pode contribuir para o aprendizado e para a construção da identidade da criança.

Lajolo (2005) diz que “a literatura é como algo vivo, dinâmico e que faz parte da vida da gente”. Nesse sentido, além da missão humanizadora, ela abre portas, causa inquietações proativas e penetrantes. Na visão das autoras Stephani e Matsure (2014, p. 84), “a literatura infantil é de fundamental importância na educação inicial, pois é através dela que a criança desperta/exercita o imaginário e aprende com o contato oral das histórias infantis a descobrir e compreender o mundo”.

Logo, desde o surgimento da literatura infanto/juvenil no Brasil, muitos são os desafios para seu ensino no contexto escolar, uma vez que, o mundo se transforma e as tecnologias surgem com mais eficiência, com isso, a literatura tem a missão de não deixar de cumprir seu papel. Desta maneira, faz se necessário as indagações de Zilberman (2003), quando nos fala que, de certa maneira, se a literatura não servir como incentivo na escola para o ensino, não quer dizer que, por perspicácia, ela deva ser afastada da sala de aula. Porque, através dela, o fator cognitivo do leitor pode ser provocado nesse espaço escolar.

Partindo desse pressuposto, a autora aponta que,

[...] A escola tem, neste processo, uma atuação preponderante, que cabe especificar. Como assume um duplo papel - o de introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior-, ela se identifica com as contradições antes expostas, refletindo-as de modo visível. Em primeiro lugar, acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera (ZILBERMAN 2003 P. 21).

A partir das observações da autora, entende-se que a literatura pode e deve ser o caminho que atenua dois conceitos diferentes e ao mesmo tempo interligados, Criança e Sociedade e que a escola é a principal formadora do aluno em sua fase de autoconhecimento.

3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Ernani Terra (2012), “leitura é ato ou efeito de lê, aquilo que é lido ou a capacidade e operação de decifrar signos escritos”. Em outras

palavras, são muitos os significados sobre o que é leitura, no entanto, a leitura é uma habilidade que deve ser desenvolvida desde a infância, sendo essa mesma instigada e sistematizada pelo sistema de ensino que é a escola.

Sabemos que, para o desenvolvimento da leitura e escrita, é necessário que o aluno tenha uma aproximação com vários livros de literatura destinados a eles, assim, é muito importante que esse convívio aconteça ainda na sua fase de alfabetização, isto é, a criança que desde cedo faz uso ou ouve histórias lidas por um adulto, certamente, ao ser apresentada ao mundo da leitura e escrita sistematizada, terá mais facilidade em seu aprendizado.

Porém, o professor deve sempre levar-se em consideração, as condições e a fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Segundo Martins (1986 p. 17), “do aprendizado da leitura dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura”.

Portanto, a leitura, desde cedo, pode provocar no leitor inúmeras atitudes e sentimentos que podem variar de acordo com o nível de letramento em que este leitor possa estar. De acordo com Faria (2015 p.12), “[...] texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversa, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas- históricos, sociais, existenciais e éticos [...]”.

Outrossim, os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, têm como objetivo que os alunos progridam no processo da leitura de textos escritos, orais e produção de textos escritos que, os mesmos desenvolvam variadas habilidades. Dentre elas, pode-se destacar os PCNLP (1998),

Na leitura de textos escritos o aluno; Saiba selecionar textos segundo seu interesse; Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade; Compreenda a leitura, em suas diferentes dimensões, o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor. (BRASIL1998 p. 49).

Já para a produção de textos orais, os PCN (1998 p.50) sugerem que os alunos sejam capazes de: “utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitorar seu despenho oral, levando em conta a interação comunicativa [...] reformulando o planejamento prévio quando necessário”. Para depois de tudo isso adquirido, esse discente possa vir a conseguir produzir “textos escritos” de forma mais coerente.

Contudo, com base nos PCNLP (1998), faz-se necessário compreender que muitos são os desafios para os professores quanto ao ensino de leitura em sala de aula. Assim, as estratégias acima citadas são apenas algumas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que elas são um

conjunto de atividades, que a escola deverá organizar, a fim de possibilitar que os alunos desenvolvam competências de expressão oral e escrita.

Neste sentido, o papel do professor terá grande relevância para o trabalho com os variados tipos de leitura em sala, respeitando os níveis de leitura adequada a cada ciclo. Em síntese, os PCN (1998) falam que,

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Nessa perspectiva, qualquer que sejam as intenções das escolas, em relação às propostas que levem os alunos a se desenvolverem cognitivamente e socialmente por meio da leitura de textos literários, será de suma importância, mas ainda é notório que levar a criança e o jovem a entrarem no universo dos leitores é bastante complexo. Todorov (2009) faz um protesto sobre a importância do texto literário e diz que o mesmo venha a conquistar o núcleo das camadas da sociedade escolar e não os arredores, pois com textos literários, o ser humano é capaz de se fazer como um melhor cidadão e compreender o mundo em que vive. Porém, alcançar tudo que os PCN ditam sempre foi e ainda é o maior desafio encontrado pelos professores de Língua Portuguesa.

3.1 Perspectivas de Leitura

A leitura, provavelmente, pode ser uma das atividades mais constantes e, ao mesmo tempo, necessárias se quisermos participar ativamente de uma sociedade alfabetizada. Entretanto, apesar do conhecimento do alfabeto e suas regras, a atividade cognitiva exigida pela leitura, geralmente, não será fácil e isso pode gerar problemas de natureza diferentes. Conforme Martins (1986),

[...] perspectiva para o ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; Incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas. Mas ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na cultura em particular (MARTINS 1986 p.29).

É necessário perceber que o ato de ler não se restringe somente ao papel da escrita e da decodificação de letras ou palavras, mas, na maneira como o indivíduo ver o mundo e faz interpretação da cultura letrada em que atua. No ponto de vista de Martins, (1986 p. 22) “se o conceito de leitura está, geralmente, restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto,

liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural”.

Martins (1986) nos fala que a leitura deve ser compreendida não só através da linguagem escrita, nem tampouco das expressões formais da sociedade. Mas, que o ato de ler seja a compreensão do escrito que é lido e da “expressão do fazer humano” (grifo da autora). Então, é imprescindível que o papel do professor em sala de aula seja o melhor possível quanto ao ensino da leitura, pois ele precisa ampliar a capacidade leitora do aluno e fazer com que o mesmo seja capaz de entender os objetivos da leitura e da concepção do mundo. De acordo com os PCN (1998),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre ao assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69).

De fato, o leitor precisa assumir um papel, no qual ele passará de um mero decodificador para um sujeito atuante no processo da leitura. Para Kleiman (1989, p.10), “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Isto é, a interação do sujeito leitor com o texto é fundamental, para que o leitor possa apreciar a obra que está sendo lida, uma vez que, o texto deve proporcionar uma leitura prazerosa aos alunos, por isso, a importância do mediador professor para a construção desse conhecimento.

É importante destacar que são vários os conhecimentos que o leitor necessita para o desenvolvimento da leitura, assim como, para sua expectativa sobre determinado texto. De certo, é impreterível que para a compreensão do texto o leitor traga consigo seu conhecimento prévio.

Nessa acepção, Kleiman (1989) fala que,

Conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN 1989 p.13).

Por isso que chamamos de interação quando o leitor em seus diversos níveis de conhecimento, leva para dentro do texto fazendo, assim, um processo interativo entre a leitura e o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Kleiman (1989) expõe que “a ativação do conhecimento prévio é, então essencial à compreensão” [...]. Segundo a autora, se o leitor não traz consigo esses tipos de conhecimento, provavelmente, não fará uso do que é a leitura de fato, pois, o simples fato de “passar os olhos na linha” não significa leitura, a leitura é algo mais profundo que precisa ser compreendida.

4. LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Percebe-se que, formar leitores ativos e críticos ainda é a preocupação das escolas e das políticas públicas, no entanto, muitos autores enfatizam que a leitura de livros literários apresentados de maneira correta para jovens em sua formação inicial é imprescindível. Segundo os PCN (1998), para formar leitores é necessário que se crie condições que venham a favorecer o aluno não só em relação aos materiais disponíveis, mas também com suas práticas de leitura. Algumas dessas condições são: Planejar atividades de leitura, Leitura livre, Permitir que o aluno escolha leitura fora escola. Portanto, sabemos que, muitas vezes, o papel da formação de leitor fica somente sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, visto que, para se fazer um leitor crítico, é necessário que todo corpo docente da instituição esteja envolvido, dessa forma o aluno interagem variados gêneros e situações de leituras diferentes.

No ponto de vista de Zilberman (1998 p. 9), “o estado precisa prover leitores com livros, equipando bibliotecas e escolas; o professor deve fazer com que os alunos leiam e gostem [...] é necessário combater e eliminar o analfabetismo”. Nesse caso, a escola também deve entrar com medidas para uma alfabetização com proficiência. Segundo Martins (1986),

[...] é sabido que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só a existências de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das vezes das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo, suspeitando que ler significa inteirar-se com o mundo. Sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler com os olhos do outrem” (MARTINS, 1986, p.23).

Por sua vez, a autora aponta que, embora o indivíduo adquira o conhecimento dos símbolos linguísticos, seja alfabetizada, e se restrinja a fazer uso da leitura para situar no mundo em que vive, ele continua uma pessoa alfabetizada, mas não letrada. Nesse sentido, Soares (2017) afirma que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo, letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o vive em estado de letramento, é não só sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2017, p.39-40).

De acordo com a autora, para termos uma sociedade alfabetizada e letrada, é necessário que os indivíduos sejam colocados em situação de alfabetização e letramento ainda nas séries iniciais, levando em consideração que os mesmos já possuem certo conhecimento de mundo, pois a sociedade em que vivemos é uma sociedade grafocêntrica.

Em síntese, os caminhos que levarão para formação de um leitor vão muito mais além de uma alfabetização, pois, antes, é preciso que a escola tome como referência a alfabetização e o letramento para que dessa forma, o aluno desenvolva a habilidade de leitura e escrita considerando-se letrado sobre sua prática social.

Ainda sobre o letramento, a autora Soares (2017) enfatiza,

Letramento é o que as pessoas fazem com habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2017, p. 72).

Desse modo, entende-se que o letramento é muito mais que o simples fato de se aprender a ler e escrever, mas fazer uso dessa prática para de certa forma atender as exigências de uma sociedade. Além disso, a autora citada vem nos dizer que, “letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura [...]” (SOARES, 2017, p. 42).

Zilberman (1998) em sua fala diz:

Pensar na questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler já que se associa ao um elenco de contradições, originário, de um lado, das organização específica da sociedade brasileira, do outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista (ZILBERMAN, 1998, p. 20).

À vista disso, para formar leitores, é imprescindível que se faça uma reflexão a respeito não só da forma como se encontra crise da leitura, mas de que forma a sociedade capitalista e conservadora interagem com mundo da leitura em parceria com a comunidade escolar. Também, é sabido que o professor tem um papel fidedigno na construção leitora de seus alunos, cabendo a ele instigar os alunos para o gosto da leitura. Para exemplificar, Moreira (2014, p. 25) expõe que “o professor será sempre um apoio importante na contribuição do aperfeiçoamento da técnica da leitura, mas dificilmente tornará esses jovens em leitores ativos, mas se esse apoio não for feito, esses jovens ficarão para sempre desligados do hábito de ler”.

Ou seja, conforme a autora, embora o professor não consiga provocar no aluno o hábito da leitura e transformá-lo em um leitor crítico, ele jamais poderá deixar de cumprir com seu papel de mediador nesse processo de leitura e escrita. Também, se faz necessário que o professor motive e incentive o aluno para a leitura, a fim de que esse leitor possa descobrir por si mesmo o gosto pela a leitura de forma que leia por prazer e não por obrigação ou imposição da escola.

Nesse aspecto, Moreira (2014) afirma que:

A leitura deve ser encarada como um ato de prazer, estimulado desde tenra idade por pais, professores e meios de comunicação, levando, deste modo, as crianças à aquisição espontânea e satisfatória do ato de ler. Este gosto deve ser instigado com naturalidade, para que a criança não entenda a leitura como uma obrigação, mas antes como uma satisfação (MOREIRA, 2014, p. 29).

É importante salientar que a literatura infanto/juvenil nas escolas é de suma importância para a formação do leitor e também sobre a importância do letramento literário quanto à escolarização da literatura. Cosson (2018) expressa que,

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2018, p. 16).

Então, através da literatura, é possível formar leitores mais ativos e não leitores passivos que só aprenderam ler, porém não sabe fazer uso dessa leitura. Cosson (2018 p. 40) propõe que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”.

Sob o ponto de vista de Coelho (2000), é na escola o melhor lugar para o encontro entre leitores e livros. E através desse encontro que acontece a formação do próprio leitor, porém, para isso, devem ser privilegiados estudos literários, pois se acredita que por meio desses estudos acontece uma maior interação entre a consciência do eu e do outro. Visto que, em casa, dificilmente, esse aluno terá um contato diretamente com os livros, devido muitas vezes seus familiares não terem o hábito de leitura ou simplesmente por não serem alfabetizados. .

“Certeza de que a escola é o espaço privilegiado, em que devem ser colocados os alicerces do processo de auto-realização vital/cultural que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice” (COELHO, 2000, p.18). Também, é importante que os estágios psicológicos da criança sejam valorizados, assim como, o nível e amadurecimento psíquico. Os estágios psicológicos, segundo Coelho (2000), são os seguintes:

- **Pré- leitor**, que será dividido em duas fases: Primeira infância (15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância, (a partir dos 4/5 anos). Essas são de grande relevância para o início da formação do leitor. Uma vez que a criança começa a se reorientar com tudo que está a sua volta. Aqui o que predominam são valores afetivos e sensoriais, então se inicia *a conquista da própria linguagem* e passa a *nomear as realidades (grifos da autora)* á sua volta. Também, é uma fase para a ampliação do mundo, os livros devem ser por imagens e atraentes ao olhar da criança.
- **Leitor iniciante** (a partir dos 6/7 anos) Nesta, se inicia a aprendizagem da leitura, pois, aqui, a criança já deve ter consigo os códigos da escrita, o reconhecimento dos signos do alfabeto, a formação das sílabas simples e complexas. Então, para esse início, a escolha dos livros deve ser cautelosa, as imagens ainda devem predominar sobre o texto e esses devem ser curtos e sucintos com palavras simples a fim de que a criança não tenha grandes dificuldades na compreensão, posto que ela ainda esteja em fase formação de mundo.
- **Leitor em processo** (a partir dos 8/9 anos) Aqui, a criança já tem uma predominância com os mecanismos da leitura, dessa maneira, os estímulos e motivação para sanar as possíveis dificuldades serão pertinentes nesse momento. Os livros ainda com presença de imagens dialogando

com textos, e estes acompanhados de uma linguagem imediata e objetiva obedecendo a um esquema linear: princípio, meio e fim.

- **Leitor fluente** (a partir dos 10/11 anos) Fase que se almeja alcançar por muitos, esta é fase em a criança já tem domínio próprio sobre os mecanismos de leitura e da compreensão do mundo, assim, a leitura se dá pela reflexão e capacidade de concentração, além disso, o leitor já desenvolve o pensamento *hipotético dedutivo, e conseqüentemente a capacidade de abstração (grifos da autora)*. Então, os livros podem apresentar uma linguagem mais elaborada com um nível mais avançado.

- **Leitor crítico** (a partir dos 12/13 anos) Nessa, temos a fase em que o adolescente tem o total domínio da leitura e da escrita, sua capacidade de ver o mundo é bem maior e junto seu pensamento crítico, ele já consegue ler diferentes tipos de leituras, já consegue ler e interpretar aquilo que ler e também consegue entrar numa relação consigo e com outro. Também, os PCNLP (1997) apontam que,

O leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outro já lido (BRASIL, 1997, p. 70).

Percebe-se, de acordo com a autora acima citada e com os PCNLP (1997), que, para chegar à formação de um leitor competente, é preciso fazer toda uma trajetória, sendo que a escola é lugar favorecido para expandir os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo da criação de um aluno leitor.

Assim, para se chegar ao leitor competente, a escola deve realizar trabalhos colaborativos a fim de, estreitar ainda mais o vínculo desses educandos com os textos. Por sua vez, o trabalho com a literatura deve continuar, mas acrescido das diversidades de *gêneros textuais que circulam, (grifos meu)*, pois a tarefa da escola é ampliar o saber desses alunos que vem desde a educação infantil ao Ensino Fundamental, e, posteriormente, o Ensino Médio, e considerando sempre a escolha das obras apreciadas pelos os alunos, também disponibilizando materiais necessários para a prática de leitura.

Desse modo, os PCNLP (1997) exprimem que,

Para tornar bons leitores- para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. [...] Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura que não se restringe apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 43).

Afinal, formar leitores críticos e ativos é uma tarefa árdua e complexa para muitas escolas e professores. É no Ensino Fundamental, precisamente no “terceiro e quarto ciclos, o papel é decisivo na formação de leitores” (BRASIL, 1998, p.43). No entanto, é função da escola promover projetos de leitura que estimulem alunos, professores e toda comunidade escolar. E não basta exigir livros de leituras aos alunos, antes, é preciso que esses tenham afinidades com os mesmos. Do contrário, estaremos formando leitores e não leitores eficientes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de compreender o processo de formação do leitor em sua fase inicial, por meio da literatura infanto-juvenil e descobrir quais empecilhos encontrados pelo professor em sala de aula, observamos que o hábito de ler tem se tornado um grande desafio as escolas nos dias atuais, assim, para se criar um aluno leitor através dos textos literários, não é fácil para os docentes de Língua Portuguesa.

No entanto, após pesquisar variados autores que fundamentaram este trabalho, verificamos que, para formar não só leitores, mas cidadãos capazes de viver em uma sociedade letrada e se fazer parte dela, é necessário que o aluno tenha contato com o universo da leitura desde sua infância, cabendo a ele fazer parte de um sistema de ensino-aprendizagem, no qual, a alfabetização e o letramento caminhem juntos.

Também, foi possível perceber que, preparar alunos leitores não é apenas uma questão de ensiná-los a decodificar símbolos, mas o professor tem a missão de prover e mediar o processo da leitura e escrita, através dos mais distintos tipos de textos literários. Porém, é pertinente que o professor respeite a faixa etária de cada leitor, dessa forma, os livros necessitam ser adequados aos níveis de conhecimentos e as especificidades de cada um.

Constatamos o importantíssimo papel da escola no processo de transformação de leitores críticos. À vista disso, é conivente que se utilize e explore o gênero literário de forma dinâmica e atrativa, despertando, assim, o gosto e o interesse do aluno para a leitura, pois, a escola precisa tornar o discente protagonista de sua própria construção de conhecimento como ser humano em sua totalidade. Outrossim, é essencial que os educadores realizem trabalhos contínuos que estimulem no aluno o desejo para o ato de ler.

Portanto, certifica-se o prestígio da literatura como forma a potencializar o processo de aquisição de leitura, para alunos em seu ciclo inicial de formação. Sendo ela, um agente libertador e transformador para o crescimento erudito e social do indivíduo em uma sociedade. Desse modo, chegamos à reflexão que a leitura é algo mágico e ao mesmo desafiador, pois através dela o educando pode descobrir, criar possibilidades, compreender, imaginar, interagir, informar-se,

ampliar o vocabulário, etc. Vivenciando, assim, um mundo ainda desconhecido e então apropriar-se dele.

À vista disso recomenda-se que a proposta aqui defendida não seja um fim, mas, para aqueles que buscam compreender os caminhos que levam a construção de leitor, sugerimos o estudos de autores de renome que sustentaram a presente pesquisa. Estes são: Maria Helena Martins (1998), *O que é leitura*; Marisa Lajolo (2005) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*; Regina Zilberman (2003), *A literatura infantil na escola*; Magda Soares (2017), *Letramento um tema em três gêneros*; Nelly Novaes Coelho (2000), *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*; Ligia Cademartori (2010) e os PCN (1997,1998). Em síntese, o presente trabalho possibilitou analisar o uso da leitura literária em sala de aula, como recurso que subsidie o desenvolvimento de leitores proficientes e atuantes em uma sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADERMATORI, Ligia **O que é literatura infantil.** 2º Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010 (Coleção Primeiros Passos; 163)

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** - 1ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed.,7ºreimp.- São Paulo: Contexto, 2018.

FARIA Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 5ºed.-São Paulo: 2015.

KLEIMAN, B. Angela. **Texto leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, São Paulo, Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias** 6 Ed. 7º reimp. São Paulo. Editora Ática, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo. 7º Ed. Brasiliense 1986.

MOREIRA, Ilda Susana Pereira. **Motivação para a leitura**. Dissertação (Mestre em Educação) -. Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior de Educação de Santa Maria, 2014. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf. Acesso em 30/03/2018

SOARES, Magda. Letramento: **Um tema em três gêneros**. 3.ed.4.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STEPHANI, D. Adriana e MATSURE, Sumiko Nishida. **A literatura infantil e a construção da identidade da criança**. LIVRO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: TEORIAS, PRÁTICAS E COSTUMES. Curitiba, PR, 2014. 278 p.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.

TERRA, Ernani, **Dicionário da língua portuguesa**. Ernani Terra, - São Paulo: Ed. Rideel, 2012.

ZILBEMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura**. São Paulo: Ed. Contexto 1988.

_____ **A literatura infantil na escola**. 11 ed. Ver. , atual e ampl.- São Paulo: Global, 2003.

A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO FUNDAMENTAL, 4º CICLO: LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

LUCIANA DA SILVA DE SOUSA LIMA

ROSANA QUADROS SANTOS LEITE

1. INTRODUÇÃO

O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, e intenta-se, refletir sobre a influência da literatura infantil/juvenil, na formação do leitor do Ensino Fundamental 4º ciclo, sobretudo, no que diz respeito à formação do leitor, assim como, a relevância da literatura, da leitura e do letramento literário e, também, de como se dá esse processo de leitura entre os pré-adolescentes em formação social e escolar. Pois, segundo Coelho (2000, p.11), a formação desse pequeno leitor deve começar bem cedo e continuar em sucessivo aperfeiçoamento até o final do seu período de estudos na escola.

A escolha desse tema justifica-se por estar entrelaçada, mais precisamente, ao letramento literário e ao ensino da Literatura, como também, a necessidade de um trabalho voltado à leitura de textos literários nas escolas. Conforme está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) (1998, p. 26), “o texto literário compõe uma maneira particular de representação e estilo em que prevalece a força da criatividade e da imaginação”.

Neste sentido, os objetivos específicos que se busca são: refletir a proposta de ensino de literatura no Ensino Fundamental, 4º ciclo; e apresentar a importância da leitura e do letramento literário na escola. Para isso, serão utilizadas as normas oficiais da educação, mais particularmente os PCNLP, e as referidas contribuições da literatura para justificar o tema.

A pesquisa bibliográfica e documental foi a escolha metodológica adotada, com ênfase qualitativa subjetiva. Fortalecida pelos estudos dos PCNLP e por alguns dos mais notáveis autores literários, que discutem o ensino de literatura na atualidade – PCNLP (1998), como Lajolo (2001), Cunha (1988), Cademartori (2010), Coelho (2000), Cosson (2014), Soares (2014), Martins (1986), conceitos que garantem a este trabalho a fundamentação teórica básica e indispensável para fortalecer a temática.

Por isso, este artigo é constituído de três seções: Na primeira, a importância da literatura infantil/juvenil na formação do leitor do Ensino Fundamental, 4º ciclo – contextualizando o que é a literatura de maneira geral e o que é a literatura infantil/juvenil (seu início na França, com o francês Charles Perrault no século XVIII, e no século XIX deu-se continuidade na Alemanha, com os irmãos Grimm e no Brasil, com Monteiro Lobato). Na segunda, apresenta-se a escolha do tema –

leitura e letramento literário: o ensino de literatura e leitura de textos literários. Na terceira, os objetivos que se busca alcançar com este estudo bibliográfico e documental com ênfase qualitativa subjetiva, respeitando e creditando a cada teoria seu devido valor; bem como a relação com as normas oficiais da educação, (PCN), e as referidas contribuições de ilustres autores da área de Literatura.

Portanto, a pesquisa é de caráter qualitativo, se materializa por meio de uma cautelosa revisão bibliográfica e documental, acerca da temática. As bases teóricas estabelecem conexão entre as teorias e as práticas de leitura e letramento literário na formação do leitor. Segundo Martins (1986), a leitura não é somente a decodificação de uma ou de várias palavras, mas também é um processo de percepção de expressões formais e simbólicas, independente de qual linguagem faça parte. E no que diz respeito ao letramento literário, Cosson (2014) situa que o letramento literário é uma conduta social e de total encargo da escola.

2. O QUE É LITERATURA?

O artigo ora apresentado visa refletir sobre o ensino de literatura, neste caso específico, a literatura infantil/juvenil, como também, a importância da leitura de textos literários em sua totalidade e não por fragmentos, tornando esse leitor pleno, “porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2014, p. 16). Mas, o que é literatura? Para muitos, o conceito de literatura é bem diverso, assim como, no dicionário Aurélio (2010), que define literatura em dez significados, (aqui, será citado o 1º somente) LITERATURA. [Do lat. *litteratura*.] S. f. 1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso [...] (FERREIRA, 2010, p. 1277). Continuando no conceito denotativo da palavra literatura, Lajolo (2001) cita que:

A forma latina *litteratura*, por sua vez, deriva-se de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa *letra*, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, um som da fala. O parentesco letra/literatura prossegue e se estreita em português em expressões como cursos de letras, academias de letras e belas-letras. [...] se delineia aí uma relação estreita entre literatura e escrita. [...] literatura e escrita são velhas parceiras, num jogo em que a escrita vale muitos pontos (LAJOLO, 2001, p. 29-30).

Além do sentido denotativo da palavra exemplificado acima, literatura pode ser também a arte da palavra, assim como, uma pintura, um gesto, um cheiro, um gosto. Tudo que remete a subjetividade de algo do passado ou do contemporâneo. Neste caso, em conformidade aos vários conceitos conotativos do que seria a literatura, Lajolo (2001) quer preservar a legitimidade das diferentes respostas, porque a cada uma delas corresponde um modo particular e pessoal de entender o universo da literatura. Para ela, “discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, e olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a *spray* em muros e edifícios da cidade” (LAJOLO, 2001, p. 13).

Portanto, não se deve limitar a um único conceito de literatura e, nem tão pouco, trabalhar essa literatura de forma fragmentada, principalmente, quando se trata da formação do leitor e do letramento literário deste. Além disso, esse letramento precisa ser trabalhado principalmente na escola, mas não tira da família a responsabilidade de também fazê-lo, utilizando-se desde cedo de meios que levem a criança a exercitar o gosto pela leitura, como: contar histórias, cantigas de ninar, cantigas de roda e etc.

2.1. A Literatura Infantil/Juvenil: Contexto Histórico

Quando se fala em literatura infantil, remete-se ao público infantil/juvenil. Segundo Cunha (1988, p. 19), essa literatura:

[...] começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, [...] deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, preparando essa criança para a vida adulta (CUNHA, 1988, p. 19).

Sabe-se, ainda, que, antes disso, a criança participava da vida social do adulto, assim como, de sua literatura, ela era tida como um “mini-adulto” e essa mesma literatura “adulta” não era igual para todas as crianças. Pois, a criança da nobreza tinha acesso aos grandes clássicos da literatura, enquanto que, as crianças de classes minoritárias, liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras (CUNHA, 1988, p. 19). Segundo Cunha (1988, p. 19), as lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares.

Foi na Europa que tudo teve início. Segundo Cunha (1988, p. 20), “a procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, [...] dos clássicos fizeram-se adaptações do folclore e houve a apropriação dos contos de fadas – até então não voltados especificamente para a criança”. Mas, foi com francês Charles Perrault e os irmãos Grimm, no século XVIII, que se deu início a esse gênero. Conforme afirma Cunha (1988, p. 20),

Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão, assim, ligados à gênese da literatura infantil. Seus contos foram republicados e adaptados infinitas vezes, a tal ponto que hoje, tais relatos são demasiadamente modificados (CUNHA, 1988, p. 20).

Segundo Cademartori (2010, p. 39 - 41), Perrault ouvia os contadores de história e adaptava os contos (outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm) a sua realidade burguesa, isso porque, ele desprezava e ironizava o povo e suas superstições. No entanto, no século XX, este gênero literário perde lugar para interesses meramente pedagógicos, cujo intuito maior é puramente comercial (CADEMARTORI, 2010, p. 15).

Para Cademartori (2010, p. 17), “o papel literário deste gênero é fazer com que a criança viva uma aventura com a linguagem e seus efeitos”, pois, segundo ela, historicamente,

A literatura infantil “é um gênero situado em dois sistemas”. No sistema literário, é a espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe a escola assumir e realizar (CADEMARTORI, 2010, p. 13).

Em complemento a Cademartori (2010), no que diz respeito ao sistema educacional, Santos (2011) considera que, “em menor ou maior grau, a literatura infantil/juvenil esteve desde a sua criação, [...] e estará sempre, vinculada à escola e, em consequência, à pedagogia. É esse – em vários aspectos – seu ponto fulcral” (SANTOS, 2011, p. 21).

Portanto, recapitulando o contexto histórico de literatura infantil/juvenil, contextualizado por Curia (2012), a autora relata a importância de uma literatura voltada ao público infantil no século XVII.

A literatura infanto-juvenil inicia nas primeiras histórias de leitura, por volta do século XVII, quando a criança começa a ser reconhecida como tal e não mais como um adulto em miniatura, a sociedade volta-se para elas valorizando-as e considerando suas necessidades próprias e particularidades. Na verdade, as instituições, principalmente a família, neste período, vivem um momento de reconstrução. A criança, que antes vivia imersa na vida dos adultos, agora deveria receber uma educação adequada, conivente com sua faixa etária. [...] neste contexto, surge a necessidade de uma Literatura para a criança. Primeiramente, e até pouco tempo, ligada, exclusivamente, à escola como instrumento de transmissão de normas e valores. Aqui no Brasil, não poderia ser diferente. No final do século XIX a escola impulsiona as produções literárias infantis, garantindo a circulação destas obras e divulgando os projetos educacionais do governo e ideologias dominantes. Portanto, o livro infantil e juvenil é uma mercadoria que mantém, e muito, o mercado aquecido. Devido a escolarização do texto literário, ou melhor, a união entre literatura infanto-juvenil e escola, muitos críticos não consideram o gênero uma manifestação artística, pois o único compromisso deste tipo de texto é inculcar ideologias (CURIA, 2012, p. 6-7).

Portanto, a literatura infantil/juvenil pode até ter ganhado lugar de uma literatura para crianças, mas continua sendo usada para impor fins ideológicos das classes dominantes.

2.2. A Literatura Infantil/Juvenil no Brasil

Conforme Cunha (1988, p. 20), “no Brasil, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. O Brasil não tinha uma literatura pura, quando as obras não eram adaptadas, tinha uma linguagem/escrita muito diferente da Língua Portuguesa falada no Brasil. E isso fazia com que o entendimento da obra se tornasse cada vez mais difícil.

A autora destaca, também, “a fase embrionária da literatura infantil no Brasil, representada em especial por Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade” [...], mas, é com Monteiro Lobato que tem início a literatura infantil brasileira [...] com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação [...] (CUNHA, 1988, p. 20). No entanto, antes de falarmos sobre a imensa importância de Monteiro Lobato para a literatura infantil, não devemos deixar de lado, tudo e todos que antecederam esse gênero.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), com a mudança de governo (de império, para república) ocorrido no Brasil no século XIX, a literatura nacional ficou bem diversificada. As autoras fazem, ainda, um apanhado histórico do Brasil, no final do século XIX, ao início do século XX.

[...] a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações. Entre elas, a mais visível foi a mudança da forma de governo [...]. Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização. O novo regime, embora proclamado por um militar, teve nos bastidores a presença ativa e participante de civis, membros dos vários partidos republicanos regionais. Que ainda durante a monarquia, adotaram posições abolicionistas, porque lhes interessava um modo de produção que substituísse de vez a mão-de-obra escrava pela assalariada, na medida em que a escravidão exigia um grande empate de capital: Pois, com a proibição do tráfico e as fugas cada vez mais frequentes e irremediáveis, o capital necessário para manutenção e renovação da mão-de-obra negra era sempre maior. E, além disso, por essa mesma época, interessava à economia de países já industrializados, como a Inglaterra, e à incipiente indústria brasileira, a criação e desenvolvimento de nosso mercado interno (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 22).

Com isso, o país teve um grande avanço urbano, daí “o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007 p. 23). E com o desenvolvimento urbano, veio à tona os comportamentos de uma elite mesquinha e hipócrita, e dos “romances românticos fornecidos pela burguesia”, [...] emigrou para os livros o cinzento da vida suburbana suada e sofrida, presente nas principais obras de Lima Barreto (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007 p. 25). E com esse novo modelo de governo, a Nação quer dar maior importância à educação, assim como as autoras dispõem:

O saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. [...] também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional. Nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 26).

Começa, então, a escrita de obras literárias ao público infantil, foram feitas pela necessidade de ser uma literatura infantil que não fosse somente cópias das literaturas européias, mas também com o intuito de ganhar dinheiro. Pois, os autores dessas obras, em sua maioria, eram bem relacionados politicamente, o que garantia a eles “a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 27).

Segundo Lajolo e Zilberman (2007),

A justificativa para tantos apelos nacionalistas e pedagógicos, estimulando o surgimento de livros infantis brasileiros, era o panorama fortemente marcado por obras estrangeiras. [...] antes de 1880, circulavam no Brasil, aparentemente, apenas as traduções do na Europa bem-sucedido em vendas Cônego (Christoph) von Schmid: *O canário* (1856), *A cestinha de flores* (1858) e *Os ovos de Páscoa* (1860). No entanto, Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo*

Barão de Münchhausen (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma. Merecem destaque ainda, entre as traduções, a que João Ribeiro fez, em 1891, do livro italiano *Cuore* e, a partir de 1915, as traduções e adaptações que, coordenadas por Arnaldo de Oliveira Barreto, constituíram a Biblioteca Infantil Melhoramentos. Data igualmente do final do século passado o livro *Contos infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira. Em 1904, Olavo Bilac e Coelho Neto editam seus *Contos pátrios* e, em 1907, Júlia Lopes de Almeida lança as *Histórias da nossa terra*. Em 1910, surge a narrativa longa *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; sete anos depois, Júlia Lopes de Almeida retoma com uma história: *Era uma vez*. Em 1919, com o romance *Saudade*, Tales de Andrade praticamente encerra esse primeiro período da literatura infantil brasileira (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 27-28).

Com isso, encerra-se a fase embrionária da literatura infantil brasileira. E Monteiro Lobato foi o que mais se destacou no âmbito dessa literatura, fazendo com que a literatura brasileira se tornasse nacional e mundialmente conhecida, e ele sendo conhecido como o pai da literatura brasileira, que apesar de seu pensamento europeu, fez da literatura nacional, um vasto escrito de protestos e sentimentos nacionalistas, embora muitas vezes não parecesse.

Para Cademartori (2010, p. 48), “a literatura infantil brasileira teve ápice com Monteiro Lobato, prestigiando, assim, o gênero em seu surgimento. E, com isso, durante muito tempo, essa literatura viveu a sombra de seu nome”. O escritor brasileiro é formado pelo pensamento europeu e sua linguagem, assim como, suas ideias, eram distintas a do povo local.

Segundo Cademartori (2010), o escritor brasileiro (Monteiro Lobato) passa a assumir a responsabilidade da denúncia, estabelecendo uma ligação entre a literatura e as questões sociais.

[...] rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida. [...] Lobato estabeleceu uma ligação entre literatura infantil e as questões sociais (CADEMARTORI, 2010 p. 53-55).

Pelo visto, não mudou muita coisa do tempo de Monteiro Lobato até agora. É perceptível a quem queira ver, que a sociedade brasileira continua a mercê dos grandes polos industriais do país, os quais manipulam e impõe suas ideologias.

3. CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação do leitor, seja ele literário ou não, depende de vários fatores, e o principal canal de formação é a escola. Tendo o professor como total mediador, os PCNLP (1998, p. 22) afirmam que “ao professor, cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor

privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Nosso trabalho faz uma menção ao 4º ciclo do Ensino Fundamental, retrata seus anseios e dificuldades nessa fase da educação. De acordo com os PCNLP (1998),

Os alunos deste quarto ciclo têm entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. De modo geral, esta fase escolar compreende a adolescência e a juventude. Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais (PCNLP, 1998, P. 43).

Parafraseando Barros (2013), que disserta sobre a preocupação da literatura infantil com a infância, para formação de conduta social das crianças, a literatura torna-se essencial em suas vidas, e a escola é o principal canal para a apreciação dessas produções literárias voltadas para a infância.

Os laços entre a literatura e a escola surgem com características pedagógicas, por meio dos quais a literatura tem a finalidade de instruir e formar o caráter da criança, ainda hoje em muitas instituições de ensino essa visão se perpetua. Além dessa ligação com o pedagógico, há também a preocupação em estimular os consumidores das obras impressas (BARROS 2013 p. 11).

Para a formação de um leitor fluente e crítico, sabe-se que a leitura deve ser iniciada bem cedo, considerando cada fase da criança, ou seja, seus estágios psicológicos, retratados por Piaget e aqui referenciados por Nelly Novaes Coelho (2000), quando se refere à literatura infantil. Segundo Novais (2000), a formação do pequeno leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final do seu ciclo de estudos na escola. Para a autora, deve-se obedecer a cada ciclo de vida da criança para um melhor desenvolvimento da aquisição de leitura.

Para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil (COELHO 2000 p. 32).

Para cada fase da vida, existe um estágio psicológico a ser desenvolvido, embora, cada “ser” seja diferente um do outro. Segundo Coelho (2000, p.32), “[...] a natureza e a sequência de cada estágio são iguais para todos [...]”. Em sua obra *Literatura Infantil – Teoria. Análise. Didática*, a autora relata que é de primordial relevância na vida da criança/adolescente que os estágios psicológicos, sejam levados em consideração.

Para Coelho (2000, p. 33-39), os estágios são cinco, inicia-se na primeira infância e vai até a fase pré-adolescente, conforme está disposto abaixo.

I. O pré-leitor

Categoria inicial que abrange duas fases:

✓ Primeira infância (dos 15/17 meses aos 03 anos) É a chamada fase da “invenção da mão” pega tudo que está ao seu alcance.

✓ Segunda infância (a partir dos 2/3 anos) fase em que começam a predominar os valores vitais e sensoriais; a indiferença psíquica para a percepção do próprio ser; crescente adaptação ao meio físico e interesse pela comunicação verbal; início da fase egocêntrica.

II. O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) Fase da aprendizagem da leitura, reconhece com facilidade os signos do alfabeto, início do processo de socialização e racionalização da realidade.

III. O leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos) fase que a criança domina com facilidade o mecanismo da leitura; aguça o interesse pelo conhecer das coisas; pensamento lógico; atração por desafios e questionamentos de toda natureza.

IV. O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos), esse leitor tem, domínio da leitura e compreensão do mundo expresso no livro. Sua leitura é reflexiva e sua capacidade de concentração aumenta.

V. O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos), esse leitor tem total domínio da leitura, como também da linguagem escrita e reflexão em maior profundidade.

Contudo, embora existam os estágios que devem ser obrigatoriamente seguidos, sabe-se que nem sempre isso é colocado em prática. Isso ocorre por diversos fatores, sejam eles, psicológicos ou sociais. Para as autoras Stephani e Matsuse (2014, p. 79),

O Brasil é um país que tem grande miscigenação, frutos de uma mistura de pessoas de várias partes do mundo, gerando assim, seres diferentes, tanto nos aspectos culturais e *modus vivendi*, quanto fisicamente. Somos diversos por essência. [...] e a escola, por ser uma prolongação da vida cotidiana dos alunos, não pode deixar de levar em conta tal diversidade, principalmente na valorização da identidade da criança que está em plena fase de construção. E nesse espaço (escola) vários são os temas que precisam ser abordados de diferentes formas, e com diversos recursos e linguagens (STEPHANI; MATSUSE, 2017, p. 79).

Sendo assim, tudo contribui para que a formação do leitor aconteça e seja plena, só precisa que seja respeitado seu espaço, sua diversidade e sua identidade. E, a contribuição principal para tal ato, é de responsabilidade da família e da escola, fazer com que essa criança/adolescente passe a ter o prazer pela leitura.

Para isso, é necessário obedecer a fase cognitiva em que cada uma delas se encontra. Pois, segundo Stephani e Matsuse (2017, p.80), “a leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta”.

4. LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Ler é abrir os olhos e ouvidos e olhar e ouvir em volta [...] (LAJOLO 2001 p. 13). Não basta apenas decodificar palavras, precisa-se ir além do que se vê e ouve, uma leitura bem feita é aquela à qual se descobre o implícito, até mesmo em algo que está explícito.

Ensinar a ler e escrever é papel principal da escola, desde que essa se tornou instituição de ensino, e essas práticas, devem ser estimuladas continuamente desde as séries iniciais – e praticada em todas as disciplinas (ZILBERMAN 1988, p. 112).

Portanto, quando se fala em leitura, é importante falarmos de letramento literário. Cosson (2014, p. 23) descreve o letramento literário como: “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Prática essa que envolve leitor e escritor. Segundo Pinheiro (2006, p. 24), “para se formar leitores não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade”. Essa preocupação com o uso dessa habilidade resultou no aparecimento do termo letramento.

Em sua dimensão social, o letramento não é um atributo unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2001, p. 72).

Portanto, tudo que é voltado ao aprendizado de ler e escrever, suas habilidades e consequências, é o que tecnicamente conceitua-se de letramento literário. Mas, o que é letramento literário? Letramento literário é tudo que se adquire ao longo do tempo em seu cotidiano. Para Magda Soares (2014, p. 48), letramento é, “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” [...], existem diferentes tipos e níveis de letramento, vai depender das necessidades e das demandas do indivíduo, em seu contexto social e cultural. E essas habilidades são desenvolvidas somente através da leitura e da escrita.

Segundo Zilberman (2008, p. 18), “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura”. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. [...]. Ainda referindo-se a prática da leitura, Zilberman (2008) enfatiza que:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

4.1. O que é leitura?

No livro, *O que é leitura?*, da autora Maria Helena Martins (1986), “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1986, p. 25). No entanto, o que temos visto, dia a após dia, é o desinteresse pela leitura, seja essa qual for. E tanto Zilberman (2008), como, Martins (1986), enfatizam que o ambiente escolar precisa trabalhar a leitura de forma mais significativa, que a leitura não seja apenas para atribuir uma nota ao final de um semestre, mas que seja para atribuir sentido de mundo ao leitor. Segundo Martins (1986, p. 82),

[...] para compreendê-la e para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais (MARTINS, 1986, p. 82).

De acordo com Martins (1986, p. 84), para compreender melhor a necessidade que se faz da leitura na vida do “homem” ele precisa treinar e muito, sua capacidade de raciocínio, tal qual como um atleta. A autora, também, destaca que, “cada leitor tem que descobrir e criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho” (MARTINS, 1986, p. 84, grifo nosso). Ou seja, cada pessoa precisa descobrir e colocar em prática seu melhor exercício suas leituras.

Segundo Zilberman (2008, p. 18), “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura”. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Para a autora,

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Portanto, ler é colocar em prática sua imaginação, decodificar e entender um texto. É deixar fluir o sentimento mais prazeroso que se faz na leitura de um texto literário, estimular a imaginação e navegar por águas diversas.

4.2. A oralidade da literatura

A importância da oralidade na literatura é tão relevante quanto à da escrita de textos literários. Tanto em sala de aula como em âmbito familiar, assim como, nos afirma os PCNLP (1998, p. 24) que “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser

enfocadas nas situações de ensino”. Por mais que seja difícil o ensino de literatura nos dias atuais, os PCNLP (1998, p. 67) nos dizem que,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral (BRASIL, 1998, p. 67).

De acordo com Zilberman (2008, p. 19), “[...] tudo começa na fantasia, cuja existência pode ser confirmada de modo empírico, já que diariamente experimentamos seus efeitos, mas cujo cerne não tem substância, nem forma [...]” a fantasia é considerada uma forma de alheamento do universo imediato experimentado e conhecido pelos seres humanos.

Quem nunca... Quem nunca, quando criança e até mesmo agora, adolescente ou adulto, não gosta de ouvir uma boa história? E faz sua própria leitura do que se vê, do que se ouve, do que toca, do que sente... E, assim, vai dando sentido as coisas. Segundo Martins (1986, p. 38), você “leu com seus sentidos, com suas emoções, com seu intelecto”. Para a autora,

Muitas vezes descobrimos, gravadas em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um conto, de uma fábula, de um filme, de uma canção. E sentimos que elas, com o passar do tempo, se tornaram referências de um período especial em nossas vidas, cheio de sonhos e aspirações (MARTINS, 1986, p. 50, grifo nosso).

Cada pessoa tem sua cena e sua situação particular, gravada em sua memória. A maioria, em particular, é quando a família se reunia e começavam a contar histórias e cantigas de roda. Hoje, o tempo passou, mas continuam vivas na memória de muitos, todas as cenas e situações vividas naqueles dias. E cada vez que leem ou escutam algo parecido, aprimoram sua memória afetiva. Segundo Soares (2014, p. 43), “letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, [...] é emocionar-se com as histórias lidas e fazer, dos personagens, amigos [...] é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita”. Ou seja, é estar em um mundo só seu, mesmo que esse mundo pertença ao todo.

Concluindo, Martins (1986, p. 86) nos diz que, “enfim, é fundamental não ter preconceito, nem receio de carrear para a leitura quaisquer vivências anteriores”. De fato, as recordações são as melhores companheiras em mundo tão diverso e cheio de limitações, sejam elas, físicas, social ou cultural. Embora alguns digam, “não há limites”, existe sim, tudo na vida tem um limite. E se colocar no lugar do outro, já é um bom começo.

Para melhor compreensão do tema abordado, além do PCNLP (1998), ler também A identidade cultural na Pós-modernidade, de Stuart Hall; Memória e Sociedade, de Ecléia Bosí; e Literatura Oral no Brasil, do autor Luís da Câmara Cascudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a literatura infantil/juvenil, passou e passa, por momentos de constantes mudanças políticas, sociais e econômicas, não se pode deixar que este gênero entre em colapso. A importância da leitura e do letramento literário faz-se presente diariamente, e não se pode atribuir somente à escola, o papel para tal responsabilidade, a família também, é de primordial importância para esse heterogêneo conhecimento.

Por isso, não é objetivo deste estudo solucionar os problemas referentes à formação do leitor, à leitura e ao letramento literário, mas fazer uma reflexão sobre o tema abordado.

Para isso, acreditamos nas propostas de ensino/aprendizagem aqui defendidas pelo PCNLP (1998) e por cada um dos teóricos que foram estudados para a realização deste trabalho. Sabemos que na teoria tudo é maravilhoso, mas será que na prática é o mesmo? De certo que não. É preciso admitir que ensinando, também, se aprende. Que nós precisamos interagir uns com os outros para melhor compreensão de mundo.

A literatura infantil/juvenil na formação do leitor do Ensino Fundamental, 4º ciclo, tem por objetivo fazer com que a criança e o adolescente usufrua de uma literatura adequada a cada estágio psicológico que ele se encontra, fazendo com que esse leitor, no decorrer de sua vida, seja pleno e saiba utilizar da melhor forma possível às habilidades adquiridas até então.

Para que nosso propósito com essa pesquisa seja válido, precisamos refletir sobre a relevância de se trabalhar o gênero literário em sala de aula, para que haja a formação de leitores plenos, utilizando o texto literário em sua totalidade e não por fragmentos. Pois, a leitura é de suma importância na vida do ser humano, seja essa, verbal ou não verbal.

Diante disto, podemos dizer que para termos leitores plenos nos anos intermediários do Ensino Fundamental, faz necessário um contínuo trabalho com a leitura. Incentivar a criança e ao adolescente a ler diariamente, seja um conto, seja uma fábula, uma cantiga, uma paisagem, ou algo que ele tenha afinidade. A criança/adolescente tem que ser levada a encontrar o verdadeiro sentido da leitura, pois, a pior leitura, é aquela que se é forçado a fazer.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Paula Rúbia Peloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura** / Paula Rúbia Peloso Duarte Barros. (monografia) – Lins, 2013. 53p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil** / Lígia Cademartori. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos; 163).

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil, Teoria e Prática**. 8. Ed. São Paulo: Ática S.A, 1988.

CURIA, Denise Fonseca dos Santos. **A Literatura Infanto-juvenil na Contemporaneidade: um outro olhar para o literário em sala de aula**. Revista Thema. 09 (02) | 2012

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática** / Nelly Novaes Coelho. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. – 2. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa** / Aurélio Buarque de Holanda; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. – 5. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura** / Marisa Lojolo – São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira História e Histórias**. 6. Edição editora Ática. São Paulo 7ª reimpressão.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura** / Maria Helena Martins – 7. ed. - São Paulo: Brasiliense S. A (Coleção Primeiros Passos; 93).

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”** Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2006.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários** / Mônica de Menezes Santos. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia) - 2011. 268 f. 23

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** / Zilberman Regina – São Paulo: Contexto, 1988.

_____. - **O papel da literatura na escola**. VIA ATLÂNTICA Nº 14 DEZ/2008, p. 18. UFRGS – FAPA.

AS CONCEPÇÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

KARINA DÉBORA DE OLIVEIRA MIRANDA PINTO

ROSANA QUADROS SANTOS LEITE

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por objetivo retratar a importância da literatura, no campo educacional no Ensino Fundamental II (EF), dando relevância ao estímulo à leitura e à importância da metodologia de um ensino qualitativo, no que concerne o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Sendo estes a linha de pesquisa utilizada quanto ao desenvolvimento na etapa de escolarização das séries iniciais do professor de Língua Portuguesa (LP).

O estudo foi feito de acordo com o que tange as teorias trabalhadas dentro de um tema curricular da série Literatura, considerada como parte da LP. O mesmo tem como embasamento teórico escritores estudiosos na área, assim como, as orientações de documentos oficiais relacionados à educação, expostas nos processos educativos institucionalizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com a intenção de repensar e auxiliar um novo aspecto metodológico na prática de ensino de literatura dentro da LP foi selecionado um campo de estudo fundamentado na ação e obtenção do ensino-aprendizagem de uma nova educação. Esta, pautada no ensino de literatura em sala de aula, de modo que o professor seja o intermediário entre a educação escolar e a educação social. Busca-se também, destacar a importância de se priorizar a formação do senso crítico e analítico dos alunos, dentro e fora da escola.

A priori, identificar o que é útil ou vantajoso, em conformidade com a relevância que a literatura exerce na formação de alunos/leitores, assim também, nos ciclos de desenvolvimento da atuação em sala de aula, sendo o professor uma das principais fontes de estímulos no campo da literatura como incentivo para despertar o interesse pela leitura. Por conseguinte, o professor deve manter-se condicionado ao hábito necessário de uma constante busca de ensino-aprendizagem sobre sua prática pedagógica, bem como as transformações e objetivos no processo educacional preestabelecido pela sua didática de ensino.

A opção metodológica aplicada se estabelece em pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase no ensino qualitativo e alicerçada nas teorias educacionais, relacionadas ao ensino de literatura na educação básica. Em seguida, dando relevância aos processos de estudos de renomados

autores, os quais discutem sobre a importância do uso pedagógico literário dentro do processo de ensino de literatura nas aulas de LP.

Dessa forma, o presente artigo versará sobre a valorização da leitura como compreensão e reflexão crítica do ato de ler, voltada para o desenvolvimento social e intelectual de cada aluno. Serão feitas breves considerações sobre a definição e a importância do ensino de literatura como prática de desenvolvimento, correlacionando-a com a prática do letramento literário. Versará também os processos de ensino-aprendizagem, mesclados dentro das análises da série “Leitura/Literatura” no EF, como também o reconhecimento da literatura como o exercício da leitura, segundo as orientações dos PCN correlacionados com os fundamentos de alguns autores.

2. A LEITURA

Segundo Martins (1982, p. 7- 9), a leitura é um ato usualmente relacionado com a escrita. E o leitor acaba se tornando um decodificador do uso e do conhecimento, ao que diz respeito às letras. Diante disso, ela enfatiza várias questões que orientam as formas como são adquiridas as experiências proporcionadas pela leitura, levando o leitor a buscar mais. Assim, podendo evidenciar um determinado nível com base na história, na experiência e nas circunstâncias de vida de cada leitor. Essas e outras indagações se fundamentam no processo de desenvolvimento do ato de ler.

De acordo com Freire (2005),

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005, p. 11).

Conforme Freire (2005), a compreensão crítica do ato de ler não termina na decodificação íntegra que envolve a palavra escrita ou a linguagem escrita, mas dá continuidade à intelectualidade em relação ao conhecimento de mundo, uma vez que a leitura é uma ferramenta essencial para o aprendizado, sobre o efeito da movimentação significativa que se altera, durante todo o processo de conexão com o texto e o contexto.

Por certo, a leitura da escrita, da palavra e de um texto, antecede todo e qualquer tipo de conhecimento prévio, ou seja, conhecimento de mundo. Além disso, desde o primeiro contato com o mundo interpessoal no desenvolvimento da escrita ou da linguagem, ocorre uma necessidade de compreender a importância dos estudos relacionados à prática de leitura, bem como “quando” e “como” começamos a ler.

Sobretudo, o acesso à leitura desencadeia um múltiplo conhecimento voltado aos aspectos que caracterizam os pensamentos sobre uma ideia, uma teoria e as próprias atitudes. Desencadeia, ainda, uma reflexão em ver o processo de leitura como um instrumento de comunicação e

aprendizado de um pensamento claro e crítico ao envolver educação, escola, professor e mundo. Logo, “[...] a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. [...]” (MARTINS, 1982, p. 25)

Analisa-se, então, que o princípio da aquisição de conhecimento parte do processo de integração e reflexão da proporção do ato de ler, sendo transmitida para o leitor. Essa proporção se dá pelo ambiente ao qual o leitor é inserido. Dessa maneira, é a leitura a contrapartida para um ensino qualitativo. Além disso, é na prática que se desenvolve a reflexão sobre os saberes referentes ao campo profissional: professor, aluno e educação.

Conforme Martins (1982),

[...] O homem é um ser pensante por natureza, mas sua capacidade de raciocínio precisa de tanto treinamento quanto necessita seu físico para, por exemplo, tornar-se um atleta. O treinamento para a leitura efetiva significa aprendermos e desenvolvermos determinadas técnicas. [...] tudo pode influenciar criando uma atmosfera propícia [...] (MARTINS, 1982, p. 84).

De acordo com a autora Martins (1982), a capacidade de um ser pensante depende do seu treinamento, de seu empenho fundado no ato de ler. Além disso, é com base nesse empenho que o leitor desenvolve sua capacidade em refletir continuamente sobre a retomada de aspectos habituais no decorrer de seu aprendizado, uma vez que o leitor reflete e se expressa sobre o foco de compreensão de mundo e compreensão de si mesmo.

Quanto às estratégias de leitura, a autora Kleiman (1993, p. 49-51) relata que a característica mais proficiente é a obtenção da flexibilidade na leitura, onde o leitor versado consegue compreender e refletir sobre a real intenção do que está lendo. Desta forma, torna-se um leitor reflexivo e habilidoso, o qual estabelece suas próprias escolhas através de seu vasto conhecimento. De tais escolhas depende a sua estratégia de leitura em contato contínuo com os diversos modos do ato de ler para, assim, ir de encontro com a reflexão.

3. A LITERATURA

Como expressa Cândido (2011, p. 174) “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]”. Neste sentido, a literatura apresenta-se em todos os seus níveis de características sociais e educacionais, correspondendo a uma necessidade intelectual imposta pela constante movimentação da busca por uma personalidade.

Desse modo, reconhecer que a literatura pode designar o sentido e o uso de palavras de uma língua é reconhecer a sua importância dentro dos métodos pedagógicos de uma escola, na qual

se observa a necessidade dos alunos, diante de uma interpretação textual sobre o foco de que a literatura é a arte da palavra e o comportamento do aluno na realidade social e educacional.

A literatura, juntamente com a leitura, é um dos principais transportes relacionados à aquisição e assimilação, que estimula o intelecto do indivíduo, levando-o a um mundo repleto de complexidade e imaginação, a fim de que possa observar, compreender e criar as diferentes formas e significados na construção dos sentidos dos diversos tipos de textos.

Como nos apresenta Koch (2006),

[...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor [...] (KOCH, 2006, p. 37).

Para Koch (2006), o sistema de aquisição da leitura e produção de sentido do texto, pressupõe a interação e as estratégias na construção das etapas pelas quais o leitor passa para compreender e interpretar. Assim, para que se possam extrair informações encontradas nas entrelinhas do texto, é necessário que o leitor tenha prática de leitura e um domínio intelectual de seu desenvolvimento enquanto interação autor-texto-leitor. Vale ressaltar que essa interação pode ser constituída pela presença do ensino de literatura, disponibilizada através da mediação entre escola, professor, aluno e ensino-aprendizagem.

Destarte, a literatura está presente em todo o desenvolvimento que desencadeia uma série de transformações na realidade educacional, em especial no Ensino Fundamental II. Por certo, deve-se partir da escola, principalmente do professor, o papel de desencadear e manter uma responsabilidade pela formação de leitores e do gosto literário.

Conforme destaca Cereja (2005),

Independentemente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola em que atua (se por meio de provas, de debates, de trabalhos criativos, etc.), é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literário (CEREJA, 2005, p. 23).

Com o propósito de demonstrar que é o professor que encaminha o aluno ao mundo da leitura e das obras literárias, o autor Cereja (2005) nos mostra que o ensino de literatura constrói um papel contemporâneo em desenvolver habilidades que correlacionem o conhecimento de leitura e textos literários, como também faz correlação aos objetos culturais que orientam a leitura como formação de leitores e gostos literários.

É através da literatura que ocorre o processo de desenvolvimento que induz o aluno, o professor e a sociedade leitora, a abstrair e compartilhar um mundo de saberes e ideias, o qual os aproxima de todo e qualquer conhecimento da história como forma de integração humana, seja ela social ou educacional.

De certo, para que o ensino seja efetivado, é preciso compreender o processo voltado às diversas formas de introduzir uma prática de literatura. Da mesma forma, compreende-se que para estabelecer uma adequação entre essa prática e o desenvolvimento, é preciso uma adaptação correlacionada a prática do letramento literário, isto é, um ensino contínuo referido a todo e qualquer contexto dentro das obras literárias.

Com base nas teorias de Cosson (2018), o letramento literário veio como uma proposta para caracterizar uma concepção, que envolve um conhecimento mais amplo, no que tange a apropriação do uso da leitura e da escrita como práticas sociais nos diferentes tipos de letramento. Tais procedimentos desenvolvem a apropriação introduzida pela experiência literária, materializando que o ensino de literatura cumpra com o seu papel humanizador, por conseguinte, promova o letramento literário.

No Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa (COSSON, 2018, p. 21).

De acordo com Cosson (2018), professor e escola devem reunir um conjunto de temas que caracterizam as obras literárias que serão impostas aos alunos, em sala de aula, em especial no Ensino Fundamental. Para ele, o âmbito escolar deve compreender um ensino qualitativo, o qual visa o letramento literário como uma prática social. Partindo disso, a escola deve ter como um de seus focos que “[...] formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler [...]” (COSSON, 2018 p. 29). Afirma-se, aqui, que a forma como o ensino e a prática de leitura são repassados pelos professores, pela escola e pela sociedade irá desenvolver nos alunos os instrumentos necessários que determinam a capacidade de unir a habilidade de ler e também conhecer os meios de comunicação.

O estudo de literatura, bem como, o letramento literário, tem como finalidade a relação entre o texto, as obras, a época e os estilos, uma vez que preestabelecem a conexão entre o mundo da leitura e o desenvolvimento da comunicação. Assim, tanto o professor quanto o aluno, ao fazer uma leitura literária, integram-se de forma ampla às práticas sociais do dia a dia e às práticas educacionais dentro do âmbito escolar, isto é, dentro da sala de aula.

De acordo com as orientações dos PCN (1997),

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma infância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1997, p. 29).

Com o propósito em desenvolver o exercício da linguagem e comunicação, os PCN (1997) analisam a literatura como um funcionamento de linguagem, na qual se criam diferentes modos de apresentar e representar um conhecimento que compõe o real e o imaginário, dentro das linguagens expressadas pela comunicação entre a fala, a imagem e a escrita.

Considerando os estudos feitos por Signorini (2007),

Em termos mais gerais, o que temos verificado em observações e análises de práticas de letramento escolar é sobre tudo uma variedade significativa nos modos de participação, tanto de alunos quanto de professores, nas práticas estudadas, o que tem significado modos de graus diferenciados de inclusão e, conseqüentemente, de aprendizagem [...] (SIGNORINI, 2007, p. 221).

Ao relatar sobre as práticas de letramento, o presente estudo de Signorini (2007) demonstra que tanto nas estratégias, quanto na participação, há práticas de estudos diferenciados, com os quais deveria ocorrer uma série de encontros em relação às atividades múltiplas e, conseqüentemente, heterogêneas, envolvendo a interação e o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

De tal modo, a literatura, como todas as disciplinas, tem um papel fundamental com o meio social e educacional, estando presente em diferentes estilos e formas. Estes compõem e desempenham funções e relações entre a literatura, a leitura e os textos literários, podendo assim levar o leitor a experimentar e compreender a inserção do letramento literário a diferentes tipos de estudos de letramentos compartilhados entre autores, obras e leitores.

4. A LEITURA E A LITERATURA EM SALA DE AULA

Os processos de ensino-aprendizagem que se fundamentam na ação de busca e obtenção do conhecimento estão voltados para as discussões relativas ao ensino de literatura, empregadas no campo educacional do Ensino Fundamental II. Além disso, é de suma importância salientar sobre os diferentes pontos de vista dos autores relacionados ao ensino de literatura, voltado para a prática de leitura, para que, assim, o professor possa absorver e desenvolver grandes benefícios em sua área profissional.

Segundo Kleiman (1993),

Embora as estratégias cognitivas da leitura não possam ser modeladas, uma vez que o conhecimento que a elas subjaz não está sobre o nosso controle e reflexão conscientes, podemos, mediante o ensino, promover condições para que o leitor desenvolva as habilidades em que estão apoiadas. Tais condições consistem, essencialmente, na análise de aspectos locais do texto que envolvam nosso conhecimento linguístico sobre a estrutura da língua e no ensino de vocabulário (KLEIMAN, 1993, p. 80).

De acordo com Kleiman (1993), as estratégias de ensino no cotidiano escolar podem proporcionar ao leitor circunstâncias propícias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, constituintes na capacidade em obter domínio de linguagem promovido pelo ensino, ou seja, o meio

pela qual se desempenha uma função mediadora entre o ensino preestabelecido pelos métodos pedagógicos e sociais, entre a escola e o professor.

Um dos principais métodos seria a aplicabilidade da prática do ensino de literatura como incentivo à leitura. Por certo, ao passo que o professor realiza a mediação através da leitura, ele leva o aluno a um novo patamar de conhecimento e exploração de um mundo repleto de expressões e interpretações que representam uma ampla demonstração de realidade e ficção, inserida no ensino-aprendizagem de literatura, dentro da sala de aula.

Para que esse ensino seja efetivado, é preciso compreender o processo relacionado às diversas formas de introduzir a literatura. Uns dos pontos cruciais seriam: a pré-leitura, analisada de uma forma mais prática para um breve entendimento do que será o assunto; leitura individual, para que o aluno leia sozinho, assim, podendo desvendar as particularidades do texto, envolvendo-se com a leitura; leitura coletiva, criando uma diversidade de argumentações e opiniões diferenciadas, estabelecendo uma melhor produção e compreensão da linguagem; e, enfim, debates reflexivos, relacionados ao texto, onde o grupo despertará o senso crítico em relação a ele, constituindo, assim, uma formação de leitores.

Em seus estudos sobre o ensinamento e a formação de leitores, Villard (1999) relata sobre a etapa de escolarização do Ensino Fundamental II, onde o aluno passa a ter mais acesso ao processo de leitura. Desse modo, cabe ao professor estabelecer um amplo e novo modelo que “[...] fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta; permite que ele vivencie situações pelas quais jamais passou, alargando seus horizontes e tornando-o mais capaz de enfrentar situações novas [...]” (VILLARD, 1999, p. 06). Além disso, é o professor que possibilita ao leitor os mecanismos que possuem os procedimentos de obtenção da nova realidade que é a importância da literatura no desenvolvimento da fala e da escrita, no âmbito do Ensino Fundamental II.

De certo, todo o acervo que envolve a leitura e a literatura como um ensino qualitativo dentro da sala de aula, é fundamentado no processo de escolarização, no qual integra-se os textos literários como o ponto de partida para o uso desse processo, isto é, utilizá-lo como uma ferramenta essencial para então abstrair-se de um ensino-aprendizagem eficaz.

Segundo Zilberman (1986, p. 20), “[...] a leitura encontra na literatura eventualmente o seu recipiente imprescindível. [...] E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo [...]”. Desse modo, a união que se estabelece entre a leitura e a literatura em sala de aula é um procedimento vital, com o qual a escola, juntamente com o professor, pode e deve suscitar o contato vinculado ao ensino da literatura. Este deve estar ligado à prática contínua da leitura, em que, condiciona-se um ensino-aprendizado baseado em um parâmetro curricular, no qual a leitura escolar seja inserida e desenvolva em um processo de comprovação entre o contato do aluno com o meio social em que ele vive.

5. TEXTOS LITERÁRIOS: PRÁTICA DOCENTE

Um professor de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas deve observar que estudar literatura é descobrir e redescobrir que ela é uma técnica de usos criativos das palavras, as quais transportam conhecimentos, ao passo que, se usadas em textos literários, pode desenvolver valores artísticos, poéticos e outros. É, pois, o ensino de literatura um dos pontos essenciais fundamentados no desenvolvimento e pensamento crítico de cada pessoa.

Conforme os PCN (1997),

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 30).

Em concordância com os PCN (1997), é, portanto, o ensino de literatura o instrumento que reconhece a leitura literária como o uso da palavra em forma de ação e execução das particularidades que, constituem a inter-relação entre as análises de forma contextualizada, ou seja, o ensino de obras literárias que circundam as reflexões e criações relativas ao real entendimento exposta no contexto. Logo, podendo atuar eficazmente sobre as metodologias adequadas com o objetivo de desencadear a particularidade de cada aluno. Por certo, voltar-se para as diversas formas de provocar a formação de leitores dentre a fruição de textos escritos, dando ênfase às novas formas de ler e produzir textos literários.

Há, portanto, inúmeros aspectos que levam as metodologias do ensino de literatura associadas à leitura, tais como: os textos literários e gêneros textuais, os quais são apresentados por diferentes finalidades, ao passo que caracterizam a compreensão e a comunicação humana, de modo a ajudar o aluno a desenvolver à leitura, para então escrever e falar adequadamente em uma determinada situação.

Segundo os PCN (1998),

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998 p. 22).

De acordo com os PCN (1998), o professor, além planejar e efetivar suas atividades em sala de aula, deve ter em mente que será o mediador entre a educação no campo profissional e social de cada aluno, transparecendo aos seus educandos um ensino eficaz, quer dizer, aplicar algo

com que eles levariam para o seu cotidiano social. Algo que pudesse influenciar a produção do seu conhecimento e desenvolver sua inteligência, habilidade de leitura e interpretação textual.

Por conseguinte, adequando-se ao contexto educação social, estabelecidas pelos diversos tipos de gêneros literários, o processo de compreensão e produção do texto está correlacionado à finalidade do uso do gênero textual oral ou escrito. Agora, cabe ao professor encontrar a melhor forma de levar o aluno ao desenvolvimento intelectual fundamentado nos aspectos básicos que todo falante conhece e usa.

Como demonstram Lopes e Torman (2008),

O conhecimento e a formação do indivíduo, atualmente, envolve conceitos reveladores que passam por uma transformação nas concepções ensino-aprendizagem. O sujeito-aluno deixou de ser apenas um receptor; hoje, ele interage, cria e desenvolve conceitos ao posicionar-se perante as propostas dessa aprendizagem (LOPES; TORMAN, 2008, p. 64).

Assim, de acordo com as autoras Lopes e Torman (2008), o trabalho do professor não se determina apenas pela transmissão de conhecimento, e sim em buscar e desenvolver habilidades e competências que trabalhem o senso crítico e produtivo de seus alunos. E um dos pontos de partida seria a concepção aliada à leitura e à escrita na escola, representadas pelo estudo dos textos literários, dentro da literatura.

Desta maneira, a prática de ensino dentro do âmbito escolar, pressupõe não só transmitir, mas fortalecer os paradigmas de como incentivar o aluno a ler, como também a construir um sentido para a sua leitura. Com bases nas análises das autoras Fulgêncio e Liberato (1992, p. 13-15), a utilização do projeto de leitura vai além do conhecimento preestabelecido pela linguagem, visto que precisa-se que o leitor constitua um domínio sobre a interpretação relacionada ao contexto por ele estudado. Com isso, o aluno automaticamente produz informações disponibilizadas pelo seu conhecimento prévio. E para que esse conhecimento seja efetivado, é preciso estar em uma constante fase de prática de leitura, na qual o professor deve torna-se o principal impulsionador desta ação.

Segundo Faria (2015),

[...] O texto literário é polissêmico, pois, sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2015, p. 12).

Conforme a autora Faria (2015), um dos pontos para a aquisição de conhecimento é a prática de leitura imposta pelos diversos temas ligados à compreensão de um texto que por sua vez, leva o aluno às inúmeras fronteiras presentes nos contextos históricos e sociais, a fim de que, o

leitor possa vivenciar, nos textos literários, ideias e convicções preestabelecidas pela amplificação do ensino na vida de cada aluno/leitor.

Como demonstra Bamberger (2008).

[...] O professor, antes de mais nada, deve apresentar aos alunos os fundamentos e instrumentos necessários ao aprendizado independente. [...] Os valores que se podem adquirir através dos livros e da leitura, só serão acessíveis, é claro, a quem tiver dominado as habilidades técnicas da leitura e possuir capacidade intelectual para ler [...] (BAMBERGER, 2008, p. 14).

De acordo com Bamberger (2008), a abordagem apresentada pelo professor deve ter em consideração um aprendizado autônomo, para que, assim, através das habilidades adquiridas, os seus alunos conheçam fundamentos que acionem seu próprio conhecimento, tendo como foco principal a sua independência enquanto sujeito leitor e conhecedor de obras. De tal forma, o processo de transgressão de uma leitura, transmite diversas possibilidades em expressar níveis de percepções em relação a sua capacidade intelectual para ler e compreender as diversas obras literárias que constituem um texto, ou seja, que constituem uma leitura.

Em síntese, o texto literário deve ser visto como objeto de reflexão teórica na prática docente, levando o aluno a redescobrir e interpretar inúmeros sentidos implícitos em cada texto, para que ele possa não só reconhecer, mas explorar todas as informações fundamentadas na literatura e suas ações. Assim, terá a liberdade de criar seu próprio mundo, reencontrando a ótica do autor e do contexto cultural de cada época.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo procurou mostrar, através da pesquisa bibliográfica e documental acerca do ensino da literatura no Ensino Fundamental II, o processo de leitura como ensino-aprendizagem, bem como na informação dos aspectos que diferenciam e orientam teoricamente e criticamente a questão da literatura em sala de aula. Além disso, pode-se perceber que a literatura é uma área do conhecimento de suma importância para o desenvolvimento crítico e social do indivíduo, pois possibilita aos leitores uma reflexão sobre o mundo que o cerca.

Com base nas pesquisas, inferimos que é por meio de leituras de obras literárias que os alunos entrarão em contato com o mundo mágico da literatura e descobrirão novas realidades e novos horizontes. Ao ministrar literatura, leva-se o aluno ao desenvolvimento do senso crítico e analítico. Para que isso aconteça, é preciso a realização de estudos concisos nas ações, dentro do âmbito escolar, sobre o aspecto crítico de que se faz necessário, tanto a escola, o aluno e, principalmente, o professor, obter um constante desenvolvimento de habilidades e competências que envolvem o ensino e a prática de leitura/literatura na sala de aula.

Através dos resultados da pesquisa observamos que o ensino de literatura no Ensino Fundamental II se torna um processo indispensável ao campo do uso pedagógico, pois a prática de ensinar o aluno a essência do ato de ler literatura é obter um conhecimento mútuo relativo à sua história, constatando que um texto literário ocorre por diversas percepções entre o leitor, o autor e o texto. Aos quais interpreta-se e explora-se esse uso de diversas formas, adquirindo, assim, com destreza, um conhecimento amplo das informações contidas dentro de um texto.

Caracteriza-se, pois, o conhecimento e a execução do ato de leitura como o ponto crucial para desenvolver habilidades em manusear os diversos textos escritos e falados, os quais promovem a interação entre professor, aluno e sociedade. Dessa forma, é através do exercício da leitura, juntamente com a literatura, que se descobre e desenvolve-se um conhecimento de mundo repleto de saberes que, sobre a lógica, mudam constantemente no dia a dia.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: 2008.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF, 1998.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Duas Cidades / Ouro sobre azul, 2011. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2018.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura** / William Roberto Cereja. – São Paulo : Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário** : teoria e prática / Rildo Cosson. – 2. Ed., 7ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2018.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula** / Maria Alice Faria. – 5. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2015, p. 12.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – 46. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. Como Facilitar a Leitura. **Coleção repensando a língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 13-14.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática / Angela Kleiman. – Campinas, SP: Pontes: **Editora da Universidade Estadual de Campinas**, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES, Kátia de Conto; TORMAN, Ronalisa. Formação de Professores. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (Org.). **Abordagens Contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 64.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: 1982.

SIGNORINI, Inês. Significados da inovação do Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Mercado de Letras**. Campinas, SP, 2007. p. 221.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**/Raquel Villard – Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). **As alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 20.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE NOVOS SABERES NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ARAGUATINS

PATRÍCIA KARLA DE MORAIS
ROSANA QUADROS SANTOS LEITE

1. INTRODUÇÃO

A riqueza cultural existente no Brasil o torna um país privilegiado, e através de seu multiculturalismo é possível conhecer sua história e entender a importância de sua diversidade cultural na construção social e política do país. A exemplo disso, as danças, o folclore, as cantigas e principalmente, a literatura carrega traços marcantes dos povos, que há séculos habitam o território brasileiro. Ao fazer referência a marcas históricas, pode-se tratar do negro frente à história cultural do Brasil, um povo que veio como escravo, lutou, sofreu, mas acima de tudo vem conquistando o devido espaço na história do Brasil.

O ensino de Literatura Afro-brasileira nas escolas a partir da implementação da Lei 10.639/2003, tornou-se um marco para a Educação, visto que nesse momento a Literatura se volta para uma nova perspectiva, a do Negro como integrante primordial da cultura brasileira. O êxito da Literatura Afro-brasileira no século XXI traz um (re)conhecimento do negro como autor de sua história e não um mero subordinado às classes dominantes. É nesse momento que se faz descobrir que existe uma literatura escrita por negros, porém, não se deve confundir, feita por escritores negros, mas não apenas para negros, visto que ao se tratar sobre a Literatura brasileira o negro não é posto como um dos principais, algo que com a Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003 foi reavaliado, a Literatura Afrodescendente se torna essencial aos ensinamentos curriculares de ensino.

A obrigatoriedade do ensino no âmbito escolar traz para o meio educacional a quebra das desigualdades, pois, o intuito desse ensino é levar o respeito à cultura negra, ter a compreensão dos valores do negro na construção da identidade brasileira, assim como, a importância de sua história e cultura no país. Torna-se crucial, a partir desse ensino, que o aluno compreenda que o negro não foi apenas escravo, ele quebrou as correntes e se fez livre para lutar por suas crenças.

Apesar dos esforços legais para a obrigatoriedade do ensino de história e cultura do negro a real situação no ambiente escolar é outra, com uma ressalva para o dia 20 de novembro, que se comemora o dia da consciência negra. A lei 10.639/03, que está em vigor há quinze anos, no entanto, pouco foi efetivada. Os livros didáticos aqui analisados do PNLD² de 2017 e 2018 não possuem textos da literatura afro-brasileira, com destaque apenas para Machado de Assis.

² Plano Nacional do Livro Didático.

Nesse sentido, alguns questionamentos, dentro do contexto escolar, merecem destaque. Além de identificar se as instituições de ensino conhecem sobre a obrigatoriedade que existe em respeito da Lei 10.639/2003, se os materiais que fazem parte da Literatura Afro-brasileira estão disponíveis para docentes e discentes e se o período de ensino sobre a afrodescendência ocorre apenas em datas comemorativas.

Sendo assim, este trabalho revela a significação do ensino de Literatura Afro-brasileira para o campo educacional, pois eleva a importância da cultura negra na história do Brasil, além de quebrar os paradigmas existentes onde o negro é taxado como inferior na sociedade. Diante do ensino em sala de aula será possível à construção de cidadãos conscientes da diversidade cultural, aprendendo a respeitar as relações ético-raciais, além de ter a possibilidade de conhecer sobre uma nova literatura, identificar a escrita, os autores, os temas abordados, compreendendo que por trás de cada obra existe uma história.

Exposição de uma pesquisa quantitativa, que inicialmente se executou com aplicação de um questionário desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental e utilizando-se teóricos, como Duarte (2011), Fiorin (1998), Ianni (2011), Todorov (2009), além de abordagens quanto às leis que regem a obrigatoriedade do ensino.

Considerando a obrigatoriedade justifica-se o aprofundamento no estudo do tema com intuito de dirimir tais questionamentos e compreender que para ocorrer uma mudança de consciência na sociedade, esse estudo deve ter início com alunos o Ensino Fundamental, onde se inicia o processo de construção de seus conhecimentos e, assim, se transformarem em cidadãos conscientes de sua história.

2. PRESSUPOSTOS LEGAIS

Iniciando as argumentações a respeito das leis que tratam a respeito do ensino de Literatura Afro-brasileira, pode-se abrir um parêntese ao trabalho construído durante os anos para inserção de uma educação de inclusão, como a Frente Negra Brasileira, em 1931, que possuía como meta uma educação com abrangência à História da África e dos povos negros na sociedade. O Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, conduzido por Abdias do Nascimento, com valorização social do negro e sua cultura. Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), união de várias entidades do movimento negro, para o combate a discriminação e início da inserção do ensino no currículo escolar do país sobre a história da África e do negro no Brasil.³

Cabe ressaltar que esses foram movimentos que não possuíam qualquer vínculo com o governamental, a Frente Negra, o Teatro Experimental e o Movimento Unificado foram

³ DUARTE, Eduardo Assis (org). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte : UFMG, 2014, P. 23-29.

movimentos populares de resistência, por meio dessas iniciativas que o governo se sentiu pressionado a pensar políticas públicas para o combate ao racismo e inclusão do negro.

Por meio desse trabalho de inclusão, que houve abertura para criação da Lei 10.639, assinada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, o que acarretou na mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, através dessa mudança, o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira se tornam obrigatória no âmbito educacional e trata que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2013, p. 75).

A mudança ocorrida na LDB (1996) demonstra que esse ensino se faz necessário para os saberes essenciais dos alunos, seja no Ensino Fundamental ou médio, pois trata da significação da cultura negra para estruturação da história do Brasil. Como complementação a LDB (1996), o Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministério da Educação em 19 de maio de 2004, afirma:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática

§ 2º O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Art. 3º § 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como, promoverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo (BRASIL, 2013, p. 77 e 78).

Como reforça o Parecer CNE/CP nº 3/2004, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas se torna obrigatório, como anseio pela construção de cidadãos conscientes de sua cultura, que saibam identificar a importância dessa cultura para o povo brasileiro. Além do ensino sobre a temática, os órgãos educacionais devem disponibilizar para os professores e alunos materiais para a introdução dessa disciplina, os professores necessitam de material e de instrução quanto às formas de ensino. Um ponto relevante a ser destacado pela Secretaria de Educação

Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com relação às mudanças, afirma que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, radical, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as condições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das que têm raízes africana e europeia (BRASIL, 2013, p. 91).

A própria Constituição Federal (1988), no Art. 215, argumenta sobre a garantia que toda população possui do direito ao acesso a cultura nacional, ou seja, a cultura afro-brasileira protegida perante a lei como um patrimônio da Sociedade Brasileira, que deve ser repassada a toda população. Compreender sobre a significação do negro diante de toda história do Brasil o eleva de nível, visto que no processo de construção histórica frente a antigos materiais era de mero subalterno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP/1998), ao tratar dos temas transversais, determina algumas propostas que devem ser seguidas diante da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, “a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático” (BRASIL, 1998, p. 40). A abordagem dos temas transversais visa uma reflexão conjunta sobre assuntos de interesse social e compreensão sobre o valor da diversidade cultural, o que abre espaço para o ensino de Literatura Afro-brasileira, que faz parte da diversidade do Brasil.

Por fim, ao elencar sobre toda obrigatoriedade que existe quanto ao ensino de Literatura Afro-brasileira ou Afrodescendente, observa-se que um dos motivos para inserção é o conhecimento, o direito convicto dessa cultura em ser aberta a todos, além de evitar prejulgamentos quanto à cultura, assim como:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 46).

Sendo assim, o aluno deve ser ensinado a pensar criticamente sobre determinado assunto, compreender que não existe apenas uma verdade, saber que é primordial conhecer sobre a história do seu povo, seja branco, negro, mulato, indígena, as características de nossa cultura possuem traços de cada povo, da mesma forma que é ensinado que os Europeus vieram ao Brasil e escravizaram os negros, é preciso ensinar que Zumbi dos Palmares foi um dos principais representantes da resistência negra na escravidão, que existem diversos escritores Afro-brasileiros com obras magníficas e que o dia 20 de novembro é muito pouco para fazer menção de uma história tão singular.

3. UM NOVO OLHAR SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Compete ao leitor, por meio de vários caminhos e um deles a literatura, tendo o educador como mediador, desvendar sobre a cultura de determinado povo, falar dos traços marcantes de uma sociedade, entender o que ocorria em certo momento para que um autor pudesse escrever sobre o assunto estabelecido, utilizando estruturas verbais que atualmente não são utilizadas, mas que representa características marcantes do momento histórico em que se passava. A literatura ensina sobre costumes, crenças, história, mostra o valor que há na cultura de um povo, ao afirmar que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; (TODOROV, 2009, p. 76).

Ou seja, a literatura não é apenas para análises ou descobertas, é além de tudo uma forma de aproximação com o que o outro tem de diferente, ou seja, ao se aprender sobre a literatura de Portugal é possível enxergar o que pode haver de diferente da literatura brasileira, conhecer sobre seu povo, deixar de lado possíveis julgamentos, é um processo de enriquecimento cultural.

Por meio dessa colocação, se dá espaço para inserção da Literatura Afro-brasileira no viés da educação e principalmente no ensino de Literatura, ao se entender sobre sua importância para construção sociocultural dos indivíduos. É uma literatura que busca acrescentar informações, trás um novo olhar para a cultura negra:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge à literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo (IANNI, 2014, p. 183).

A literatura afro-brasileira faz parte da literatura brasileira, pois fala do povo brasileiro, o que difere as duas é o estilo, cada uma busca retratar de maneira particular sobre os acontecimentos de seus povos, apesar da Literatura brasileira relatar sobre o negro, mas como escravizado, distante de ser visto como protagonista e o branco como superior, já a Literatura Afro-brasileira busca mostrar o negro como autor de sua história, com significação ante a sociedade. “O negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques, ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura” (DUARTE, 2014, p.184). Sobre o termo afro-brasileiro,

Por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural. De acordo com um pensamento conservador, poder-se-ia dizer que afro-brasileiros são também todos os que provêm ou pertencem a famílias mais

antigas, cuja genealogia remota ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX (DUARTE, 2014, p. 381).

Essa literatura carrega toda força do negro, ao resgatar a história, com uma mistura do passado com o presente, trata do sofrimento vivido, as lembranças da África, seu olhar diante de tudo que sentia e observava. Cada autor busca retratar sobre uma temática diferenciada seja como Aluísio de Azevedo em *O mulato* (1881), com um belo negro de olhos azuis, que de forma nobre soube viver sendo rejeitado, mesmo demonstrando certa rebeldia. Castro Alves em seus poemas retrata o negro como vítima ou como forma de mostrar toda injustiça que sofriam. Os versos escritos por Afrodescendentes carregam uma linguagem que mostra a realidade vivida pelo negro, desde sua vinda ao Brasil, às amarras da escravidão, a falsa liberdade e o momento de retorno a suas raízes.

É importante destacar que a literatura afro-brasileira não é uma matéria nova, que está iniciando seus passos recentemente, pelo contrário, se constrói e modifica no decorrer dos anos:

A literatura negra não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. É um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo, movimentando-se sob a influência dos dilemas do negro e das invenções literárias. Como tema e sistema, ela se descola aos poucos da história social e cultural brasileira, adquirindo fisionomia própria. Desencanta-se da história do povo brasileiro e da história da literatura brasileira. Descola-se e desencanta-se pela originalidade e força do movimento social do negro (IANNI, 2014, p. 194).

Compreender que ela não faz parte apenas de uma pequena mescla que luta por direitos, que possui o desejo de ser reconhecida como parte integrante da sociedade, dos ensinamentos que norteiam a literatura brasileira, a literatura afro-brasileira abrange um universo de pessoas envolvidas, que traz em sua escrita toda sua força:

A literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro. Ao lado da política, da religião e outras formas de consciência, ela é uma forma singular, privilegiada, de expressão e organização das condições e possibilidades da consciência do negro (IANNI, 2014, p. 183).

Sendo assim, não está diretamente ligada a questão de pele, mas de consciência, uma concepção social. A literatura afro-brasileira não possui uma linguagem refinada, é tida como de denúncia da forma de viver, seus autores por essa razão eram vistos em patamar inferior. Saber reconhecer a importância dessa literatura para o negro é essencial, pois deixa um espaço para que se possam compreender os sentimentos vividos por seus ancestrais, como eram vistos e toda força que precisaram ter para enfrentar as dificuldades nos tempos da escravidão.

4. A VALORIZAÇÃO DAS RAÍZES AFRODESCENDENTES E A CONSTRUÇÃO DE UMA LITERATURA HOMOGÊNEA

O Brasil é um país multicultural, ou seja, comporta em sua história e vivência, uma gama de nacionalidades distintas, que se agregam a cultura brasileira e o torna um país rico, privilegiado por conseguir unir-se a povos com crenças e valores que somados se tornam essenciais para construção das raízes da cultura brasileira. Ao ter conhecimento sobre a multiculturalidade do país que abre espaço para os estudos voltados a valorização das culturas:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão — tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural — traço bem característico de país colonizado — quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (BRASIL, 1997, p. 20).

De maneira mais direta, é possível destacar o negro que chegou aqui, vindo como escravo soube fincar suas raízes e deixar marcas na história do Brasil, que relata sobre muitos negros que conseguiram ser tratados de certa forma como um integrante da história dos brancos, ou seja, teve a oportunidade de estudar, construir de forma sólida seu pensamento quanto tudo que era vivido naquele momento, como Cruz e Sousa, que ao ser adotado por brancos, conseguiu estudar, iniciou seus estudos e se colocar no meio de uma sociedade que era dominante o poder do branco.

É necessário valorizar as raízes de um país, compreender sua significância para a história, na construção de uma identidade individual e como quebra de preconceitos, mas acima de tudo visar à democratização, a homogeneidade, pois não há apenas uma, mas diversas culturas diferentes que precisam ser reconhecidas:

[...] Ser Quilombola é ser forte
É não negar a sua cor
Não negar a sua origem
É mostrar seu valor
Antes éramos desprezados
Só servia como escravos
Hoje, somos sonhadores. [...] ⁴

Ao ler esse trecho de um poema intitulado “Ser quilombola”, escrito por um quilombola, Rojaime Ferreira da Costa, demonstra a singularidade na escrita. Esse poema se encontra no livro “Quilombolas do Tocantins: Palavras e Olhares”, organizado pela Defensoria Pública Agrária do Estado do Tocantins, onde estão expostos dentre outros poemas de quilombolas de diversas partes do Estado, uma obra muito rica, que merece destaque nas instituições educacionais da região, visto

⁴ DEFENSORIA PÚBLICA AGRÁRIA, **Quilombolas do Tocantins**: Palavras e olhares. Palmas, 2016, p. 69.

que o quilombo faz parte da história do negro e saber que no Estado possuem quilombos que podem ser estudados, mostra sua importância e relevância para o ensino dentro de sala.

O Plano Nacional do Livro Didático (2017)⁵, não aborda em seu plano o conteúdo que trata sobre a literatura afro-brasileira, apenas tendo Machado de Assis como “escritor clássico”. Já o PNLD⁶ (2018) do Ensino Médio que aborda sobre a temática no livro “Português: Língua e cultura” se faz uma análise sobre a obra “Quanto à diversidade cultural brasileira, em especial em relação às literaturas afro-brasileira e indígena, falta um tratamento mais abrangente, principalmente no sentido de se poder ouvir e considerar essas vozes”, mesmo depois da Lei 10.639/03⁷ é possível notar que o próprio livro didático não possui material específico ou adequado para o ensino.

Documentário Letras Pretas⁸ apresenta alguns escritores afro descendentes que tratam sobre a questão do reconhecimento do negro no cenário cultural brasileiro, é abordado sobre como ainda existe dificuldade em ter obras de escritores afrodescendentes em grandes centros culturais. Outra questão abordada faz referência sobre “explicitação e desconstrução de práticas”, ou seja, analisar uma obra não apenas de forma única, mas acrescentar a ela outros pontos de vista.

Sendo assim, ao tomar uma história de Monteiro Lobato, a exemplo de “O sitio do picapau amarelo”, com a tia Nastácia e tio Barnabé, ao ser analisada criticamente, observa-se traços racistas, mas a partir da desconstrução e relacionando outras perspectivas, outros pontos de vista, leva a um novo conhecimento, uma nova forma de ver a obra, nesse caso, deve-se mostrar a importância que os personagens possuem para a trama, como forma de desconstrução de práticas. É essencial desconstruir ideias pré-estabelecidas:

Orixá é água doce que mata sua sede
Orixá é água salgada que tempera os sabores do mundo
Orixá é o fogo que foge ao aço para as lutas cotidianas
É a flecha certa na caça que saciara sua fome
Orixá é terra que semeia o alimento
Orixá é natureza que adoece e cura
Orixá é o bem e o mal que habita em seu coração
Orixá sou eu
Orixá é você
Orixá é a magia negra do amor.⁹

Ter a possibilidade de desconstruir um pensamento preconceituoso quanto a cultura, as crenças, costumes de um povo é essencial para a democratização cultural do país. É sabido que para

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, MEC, 2016, p. 30

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Língua Portuguesa – guias de livros didáticos- Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2017, p. 44

⁷ Lei que mudou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, acrescentando nos currículos escolares o ensino de “História e da cultura africana e afro-brasileira”.

⁸ LETRAS pretas. Direção: Fundação Tide Setubal. Produção: MOVA. São Paulo. 2017 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kvIWaa11hLE>.

⁹ LETRAS pretas. Direção: Fundação Tide Setubal. Produção: MOVA. São Paulo. 2017 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kvIWaa11hLE>.

muitos a religião do povo negro é vista de forma preconceituosa, ao ensinar-lhes sobre a história desse povo a possibilidade de quebra desse preconceito será significativa.

Existe uma divisão sobre as “literaturas”, Brasileira, Africana, Afro-brasileira, Indígena, entre outras, porém, o intuito é não separá-las, mas unificá-las com sua singularidade, pois mesmo que haja possibilidade de uni-las, cada uma possui traços marcantes, ideias diferenciadas, posicionamentos diversos, mas para o ensino deve haver uma união, o Brasil é uma mescla de culturas, que faz parte da construção de uma história única, algo que deve ocorrer também com a literatura, a união de muitas, para se tornar exclusivamente única.

5. QUESTIONÁRIO

O resultado da pesquisa quantitativa, realizado no Colégio Estadual Leônidas Gonçalves Duarte, Colégio Estadual Osvaldo Franco e Colégio Estadual Aldinar Gonçalves Carvalho, escolas de Ensino Fundamental do segundo ciclo de ensino, com os professores de Língua Portuguesa, como objeto de estudo para compreensão do conhecimento quanto à obrigatoriedade do ensino de Literatura Afro-brasileira e se existe o ensino nas escolas, com utilização de questionário com cinco questões fechadas.

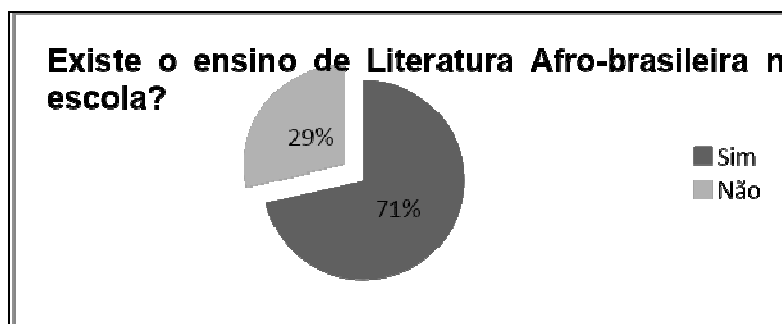
Figura 01- Tempo de experiência profissional do Professor (a).



Fonte: Da autora (2019)

De acordo com o gráfico, é possível observar o tempo de experiência profissional dos professores (a) pesquisados, ao destacar que 57% possui mais de dez anos trabalhando em sala de aula, enquanto apenas 43% afirmam que possuem menos de dez anos, o que mostra a possibilidade dos professores terem conhecimento quanto a obrigatoriedade do ensino.

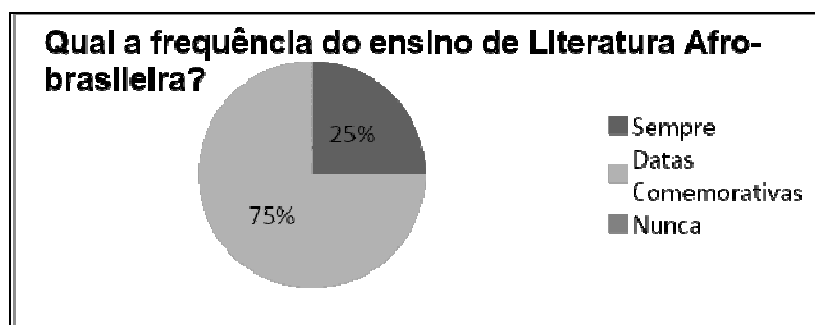
Figura 02–Possui o ensino de Literatura Afro-brasileira nas escolas.



Fonte: Da autora (2019)

Observa-se que 71% dos professores afirmaram que existe o ensino de literatura afro-brasileira nas escolas, aparentemente o que se leva a acreditar que as leis estão sendo devidamente cumpridas e apenas 29% afirmam que não existe o ensino na instituição.

Figura 03 – Com que frequência há o ensino de Literatura Afro-brasileira.



Fonte: Da autora (2019)

A partir desse momento entende-se o tipo de ensino de literatura afro-brasileira que é ensinado nas escolas, já que 75% dos professores entrevistados afirmam que ocorre apenas em datas comemorativas, ou seja, na semana da consciência negra que existe um resgate pela cultura negra na escola, apenas 25% confirmou que sempre acontece o ensino. Se o ensino de literatura afro-brasileira, segundo a Lei 10.639/03, afirma que deve estar incluso no currículo das instituições de educação, não deve ocorrer apenas em certo momento, mas sim durante todo ensino do ano letivo.

Figura 04 – O material disponível na biblioteca da escola que trata sobre o ensino de literatura afro-brasileira.



Fonte: Da autora (2019)

Um dos motivos para que não houvesse o ensino de literatura afro-brasileira nas escolas, poderia estar relacionado com a falta de material disponível nas escolas, porém 83% dos professores dizem que sim, existe material disponível no acervo da escola e apenas 17% negam essa existência.

Observa-se que por meio da pesquisa é possível perceber que o ensino de literatura afro-brasileira conhecida pelos professores é a que se comemora na semana de 20 de novembro, dia da consciência negra. O que remete a uma contrariedade, pois o professor possui conhecimento da obrigatoriedade do ensino, existe material nas escolas disponíveis sobre literatura afro-brasileira, porém o único ensino é uma ocasião exclusiva. Sabe-se que o professor guia suas aulas por meio do livro didático, e já é sabido, segundo PLND¹⁰, que não há conteúdo que abarque sobre a literatura afro-brasileira.

A pesquisa apresentada buscou analisar diante de questionamentos feitos aos professores de Língua Portuguesa sobre o ensino de Literatura afro-brasileira nas escolas, quanto à existência do ensino, os materiais disponíveis, a frequência do ensino e se os professores conhecem sobre a obrigatoriedade do ensino nas escolas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou-se em analisar sobre a obrigatoriedade do ensino de literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental. Com base nas leis que regem esse ensino e autores para confirmação e principalmente demonstrar a relevância do estudo, visto que, ao acrescentar outros conhecimentos à vivência do aluno, ele se tornará capaz de compreender sobre sua história, tornando-se, assim, um indivíduo sem preconceitos, ciente dos acontecimentos que seus antepassados viveram e ser capaz de respeitar cada cultura existente no país.

¹⁰ Plano Nacional do Livro Didático.

As reflexões abordadas no artigo de acordo com a Lei 10.639/03 que define como obrigatório o ensino de cultura e literatura afrodescendente, pois mesmo com sua existência é perceptível que não há sua efetivação. Por meio da pesquisa realizada é possível perceber que de fato o ensino de literatura afro-brasileira nas escolas é limitado a datas comemorativas, mesmo havendo conhecimento sobre a obrigatoriedade, com materiais disponíveis, não existe no currículo escolar o ensino.

Um dos pontos que merece destaque é a inclusão nos livros didáticos, visto que os professores o utilizam como base para o ensino em sala de aula. As escolas possuem material que possibilitam o ensino de literatura afro-brasileira, além desse material é possível e necessário levar para os alunos conteúdos que façam parte da história da região, visto que no Estado existem quilombos reconhecidos publicamente. Uma nova abordagem a ser realizada é levar para os alunos materiais da literatura afrodescendente, fazê-los ter um contato mais profundo quanto a essa literatura. Além disso, que ocorra uma capacitação para os professores quanto a disciplina de literatura afro-brasileira, pois existem diversos autores que não possuem reconhecimento de suas obras, para que em sala de aula seja trabalhado não apenas os mesmos autores negros.

Por fim, esse trabalho busca contribuir para que todos possam se interessar sobre o assunto, pois se entende que as contribuições para o campo educacional e principalmente social são de extrema relevância e merece ser de conhecimento a todos, pois faz referência a história do povo brasileiro.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso: 23 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso: 14 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.pdf>. Acesso: 23 de Fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação da diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília : SECADI, 2003. 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guias de livros didáticos- Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10734:guia-pnld-2018-apresentacao>. Acesso: 14 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília, MEC, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9923:pnld-2017-guia-lingua-portuguesa>. Acesso: 14 de março de 2018.

DEFENSORIA PÚBLICA AGRARIA, **Quilombolas do Tocantins**: Palavras e olhares. Palmas, 2016. Disponível em: <http://www.defensoria.to.def.br/noticia/20570>> Acesso: 17 de março de 2018.

DUARTE. Eduardo Assis. **Literatura, Política, Identidades**: ensaios. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005. 176p.

DUARTE, Eduardo Assis. **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. 1º Edição. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2011. V. 1. 579p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17º Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 159p.

FIORIN. José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6º Edição. São Paulo : Editora Ática, 1998. 85p.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência.*In*: DUARTE, Eduardo Assis; FONSECA, Maria Nazarrett. (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. 1º Edição. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2011. V. 4. p.183.

LETRAS pretas. Direção: Fundação Tide Setubal. Produção: MOVA. São Paulo. 2017 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kvlWaa1lhLE>. Acesso em: 23 de março de 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Editora DIFEL, 2009. 96p.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SALA DE AULA: O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTO “NÓIS MUDEMO”

CLEONAY PEREIRA DA SILVA

JANE GUIMARÃES SOUSA

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Portuguesa no Brasil tem uma variedade de falares que determina o sistema linguístico do país, configurando esse como um cenário multilíngue e que convive, portanto, com várias línguas distintas. Dentre essa distinção, há também as comunidades indígenas, que já viviam em terras brasileiras antes mesmo da chegada dos portugueses e que são exemplos significativos da grande diversidade linguístico-cultural existente em nosso país.

As línguas em si são dinâmicas, variáveis e heterogêneas e é pensando nesse aspecto que o presente artigo visa refletir e analisar o papel do professor de língua materna no conto “nóis mudemo” diante da diversidade linguística encontrada na sala de aula.

Em nossa sociedade, convivemos com vários tipos de preconceitos, dentre eles está o linguístico, que consiste na discriminação na fala das pessoas que não seguem as regras estabelecidas pela gramática normativa. Esse julgamento está embasado na utilização da norma culta da língua que é mais valorizada pela sociedade.

A escola é o palco de ensino da língua “formal”, é onde os alunos aprendem que existem normas que fundamentam a forma “correta” de se comunicar, cabe a ela assumir o papel de mostrar que existe uma norma que é aceita como padrão. Porém, deve declarar o respeito às variantes e qualificar os educandos a utilizar essas variações linguísticas em incumbência das diferentes situações em que se encontram.

Neste sentido, pretende-se despertar reflexões nos leitores, sejam futuros professores ou não, a fim de que tenham um olhar diferenciado para os alunos das escolas brasileiras que sofrem com o preconceito linguístico devido a sua fala apresentar traços culturais de onde vivem/vieram. Principalmente, aos docentes que irão trabalhar ou que trabalham no ensino público, na zona rural, comunidades indígenas, quilombos, etc. Zonas de atuação que estão perceptíveis a se depararem com situações preconceituosas, de modo que possam estar sensíveis ao contexto situacional em que se encontram.

Nesta perspectiva, o presente artigo parte da seguinte problemática: Quais fatores propiciam o preconceito linguístico na escola? Quais as sugestões dadas pelas discussões sociolinguísticas e PCNLP sobre a variação linguística no ensino da língua materna?

A pesquisa bibliográfica foi a opção metodológica adotada, que é aquela feita a partir de análises de fontes secundárias que abordam o tema estudado, apoiando-se nos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (1997,1998) e autores como: Bagno (2015), Bortoni-Ricardo (2005) e Sousa e Magalhães (2011).

O artigo apresentará análises de excertos do conto “Nóis Mudemo”, retirados do livro “O quati e seus contos”, narrado por Fidêncio Bogo. A partir dele, percebe-se que o autor exemplifica, de forma clara, o preconceito linguístico existente na sala de aula. Bogo é um escritor e professor tocantinense, que conta a história de Lúcio Rodrigues Barbosa, um garoto da zona rural que quando inicia suas aulas em uma escola da zona urbana se depara com chacotas e piadinhas, porque o dialeto linguístico trazido por ele é ignorado pela professora que o corrige sem levar em consideração a origem histórica e cultural do aluno.

Portanto, este artigo constitui-se de três seções. Na primeira parte, faz-se considerações sobre a variação linguística e ensino de língua materna; na segunda, apresenta-se discursões sobre formação do professor de língua materna sob a ótica da sociolinguística; e na terceira, aborda-se sobre o PCNLP e o preconceito linguístico na sala de aula, como também uma análise preliminar sobre o professor de língua materna no conto “nóis mudemo”.

2. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O português falado no Brasil exhibe diversas variedades linguísticas que é a capacidade que a língua tem de transformar e se adaptar em decorrência das diferenças sociais que são efetivadas na língua por causa da história e da grande área que o país ocupa geograficamente. A Língua Portuguesa não é uniforme, ao contrário, é múltipla e recebe influências dos contextos sociais nos quais o falante está inserido. Bagno (2015) confirma essa questão, ao dizer que:

Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.) (BAGNO, 2015, p. 27).

Toda língua, portanto, não é uniforme, não é homogênea, não é igual, e no Brasil, a verdade é que os brasileiros apresentam um grau de diversidade e variabilidade na Língua Portuguesa. E devido a essa desigualdade linguística, Bagno (2015) cita que a variação linguística deve ser objeto e objetivo de ensino da língua materna, pois:

[...] uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes (BAGNO, 2015, p. 17).

Desta forma, entende-se que a variação linguística faz parte da vida de todo cidadão, constituindo sua vida sociocultural, sua forma de se comunicar, seu perfil enquanto membro de uma sociedade linguisticamente heterogênea. Mas, debates conflitantes têm imperado a respeito da falta de valorização da variação da língua por parte das escolas, pois elas vêm [...] reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultadas da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil (BAGNO, 2015, p. 80).

Assim, ao invés de produzir um aprendizado dos dialetos padrão e não padrão da língua, acabamos por denegrir e negligenciar o repertório linguístico trazido pelos alunos. Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1998) falam que:

O que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permiti-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições de contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade da língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo, saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Portanto, quando se refere aos estudos da linguística, não existe essa distinção de erro e acerto das diferentes formas de falar, porque o importante é que o falante saiba qual variedade usar e saber que esse uso se faz de acordo com os diferentes momentos e lugares em que ele está inserido. Para isso, a escola, por meio do professor de língua materna, precisa mediar o seu aluno para que tenha acesso a esses conhecimentos através do ensino de Língua Portuguesa, bem como, mostrar as diferenças da fala como também que apenas a escrita segue obrigatoriamente o que rege a gramática normativa.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Quando se fala em educação, no Brasil, a formação de professores é um assunto muito salientado. E, pensando no ensino de língua materna, os professores dessa área precisam de formações que levem em conta a educação linguística com as várias possibilidades gramaticais e não apenas um modelo tradicional, fechado e estanque, mas um modelo integracionista¹¹.

Nesta direção, Sousa e Magalhães (2011) abordam que o professor em seu processo formativo:

¹¹ A integração escolar vem se caracterizando como um processo de educar-ensinar alunos com deficiência e alunos sem deficiência em tempo parcial ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

[...] ver-se-ia pertencente à educação como sujeito integrante de um projeto coletivo, visando ao objetivo comum, que é a educação como estratégia de formação para promover a cultura, entendendo-se esta como uma visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem, pautada na ética, na emancipação e na humanização (SOUSA; MAGALHÃES, 2011, p. 70).

Cabe ao professor, entender a docência como prática reflexiva e, a partir do contexto da sala de aula, examinar criticamente a sua própria atividade e elaborar saberes e maneiras que o façam crescer profissionalmente. Bem como se sensibilizar com as diferenças linguísticas encontradas nas salas de aulas, pois pesquisas têm mostrado que professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitamente estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132).

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abordam que cabe ao professor:

Planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

Portanto, é na sala de aula que o professor de língua materna se solidifica enquanto profissional, demonstrando sua identidade e fazendo da sua atuação um caminho de aprimoramento. Compete a ele, receber a docência como um exercício de reflexão, apropriar-se do contexto da sala de aula como uma forma de melhorar sua formação.

4. OS PCNLP E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA SALA DE AULA

Os PCNLP (1998) foram arquitetados pelo MEC para auxiliar o professor no meio educacional. Eles trazem sugestões e orientações para a prática escolar, aproximando o ensino com a realidade dos alunos. Têm como objetivos fazer com que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Quando a escola toma como seguimento apenas a gramática normativa, ela discrimina toda e qualquer variação que possa ser expressa nas falas dos alunos, resultando na “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão” (BRASIL, 1998, p. 18).

Nesta perspectiva, o preconceito linguístico, que é o julgamento contra as formas de oralidade dos alunos dentro da sala de aula, “baseia-se na crença de que só existe uma única Língua

Portuguesa digna desse nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários” (BAGNO, 2015, p. 64).

Sobre a questão do preconceito linguístico na escola, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) reconhecem que existe:

Muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua-padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural (...) (BRASIL, 1998, p. 31).

Por isso, se faz necessário que aconteça uma revisão nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, com a intenção de orientar os professores a aceitar as variedades linguísticas naturais dos alunos. Também, se faz necessário uma proposta educativa que se comprometa a tornar acessíveis para os alunos saberes linguísticos que venham contribuir socialmente e culturalmente com a educação deles.

Com relação à escola, os PCNLP (1998) ainda complementam que ela:

Deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância do discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir, um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretção do real que apresenta, um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998, p. 48).

Neste sentido, Bagno (2015) finaliza dizendo que devemos “respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia, ela nos constitui enquanto seres humanos” (BAGNO, 2015, p. 201). Portanto, o respeito com a fala do outro se faz muito importante dentro e fora do âmbito escolar.

4.1 O professor de língua materna no conto “Nóis Mudemo”¹²: uma análise preliminar

Apresentaremos, nessa seção, uma análise preliminar do conto “nóis mudemo”¹², de Fidêncio Bogo, com o intuito de refletir sobre o papel do professor de língua materna diante da diversidade linguística encontrada na sala de aula. Para isso, selecionamos alguns excertos e, a

¹² Conto em anexo.

partir deles, destacaremos elementos que refletem aspectos referentes ao preconceito linguístico vivenciado em sala.

Sobre essa questão, o conto “Nóis Mudemo” representa, em forma de narrativa, a vida de um aluno, Lúcio Rodrigues Barbosa, da zona rural que transita para a zona urbana com a família. Ao mudar, conseqüentemente, Lúcio vai para a escola, essa que é de periferia e que contempla classes heterogêneas e retardatários (BOGO, 2001, p. 22).

O narrador-personagem, apresentado no conto, é representado pela professora de Língua Materna, que nos primeiros dias de aula percebe a ausência de Lúcio. Quando ele retorna à sala de aula, a docente questiona o motivo de ele ter faltado tantos dias. A respeito disso, vejamos o excerto a seguir:

EXCERTO 01

Por que faltou esses dias todos? – fui logo perguntando ao menino.

- É que nóis mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: Nós mudamos, tá?

- Tá, fessora! (BOGO, 2001, p. 22-23).

Nesta perspectiva do conto, podemos perceber uma ideia clara de preconceito linguístico presente em sala de aula. Fica visivelmente claro, quando acontece esse momento entre o aluno Lúcio e a professora, que a educação básica ainda era garantia de uma pequena parte da população urbana brasileira e que o modelo de ensino de Língua Portuguesa era embasado na gramática normativa. Qualquer modo de fala, que estivesse fora dos padrões da gramática, era visto como erro.

Sobre essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997) abordam que:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p.26).

Lúcio, após responder a professora, recebe o apelido de “nóis mudemo”, e isso o deixa transtornado. E, assim, que retorna para casa fala para seu pai sobre a decisão de desistir da escola, por conta do que havia acontecido. Lúcio é repreendido pelo pai, mas, mesmo assim, decide não ir

mais para a sala de aula. A professora, após se dar conta das ausências, resolve ir até a casa dele, um dos últimos casebres do bairro, para saber o que havia acontecido.

EXCERTO 02

– Boa tarde, senhor. O Lúcio está?

– Não senhora. Ele foi ônti pra casa de meu irmão no sul do Pará. - É, fessora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continua na escola, mas não teve jeito. Ele tava chatiado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nóis não tem veis. Nóis fala tudo errado. Agora o meu fio encafifado lá naquele cafundó ... Ó meu Deus!

- E baixou a cabeça entre as mãos trementes. Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi. Contei à diretora o acontecido.

– Liga não! Esse povo é assim mesmo (BOGO, 2001, p. 23-24)

A fala do pai de Lúcio, exemplificada no excerto 02, evidencia o quanto ele se sente vitimizado por causa do preconceito linguístico vivenciado pelo filho, que existe na sociedade. Ele afirma que na cidade não há lugar para quem fala “errado”, é notório, em sua fala, o sentimento de tristeza, de dor, de exclusão, devido à fuga dos padrões normativos. Percebe-se, no referido excerto, que a diretora da escola simplesmente ignora a situação, pois fica evidente que Lúcio não foi respeitado, é notório dizer que uma das consequências do preconceito linguístico é a evasão escolar.

Após se passar muitos anos, em uma tarde quando a professora estava em um ponto de ônibus na beira da estrada da Belém-Brasília, o destino a coloca frente a frente com seu ex-aluno. Lúcio, conforme explicitado no conto, estava pobremente vestido, amarelo, magro, com aparência doentia e com fisionomia irreconhecível. Ele só foi lembrado pela professora quando se apresentou como o “nóis mudemo”, aquele menino que estudou naquela sala totalmente heterogênea.

EXCERTO 03

- O que aconteceu?

- Ah! Fessora. É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassou. E eta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro na Serra Pelada, fui bóia fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda desse tamanho no meio da mata. Lá trabaiei que nem escravo durante um tempão. Dormi no chão que nem porco. Passei fome, fui judiado de todo jeito, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante lá da roça às veis fais coisa que a gente nunca pensou em fazê. A escola fais uma farta danada. Eu num devia de tê saído daquele

jeito, fessora, mas não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia conseguir falá direito. Fazê o quê? Ainda hoje não sei. Escola não é feita pra gente como eu (BOGO, 2001, p. 25).

Nota-se, no excerto 03, que a ausência da escola e da educação tira do aluno oportunidades de crescer na vida e o coloca em situações desumanas. Além disso, pelo fato de ter morado na roça, podemos perceber que Lúcio faz uma imagem ruim de si mesmo, se diminui, pensa que a escola não é lugar para quem usa variação na fala, e acredita que o espaço escolar é lugar apenas para as pessoas que falam/usam a norma padrão.

Bagno (2015) afirma que é importante que os professores estejam atentos à discriminação que pode ocorrer em sala de aula, por conta dos sotaques dos alunos. Para o autor, a escola que é democrática tem de respeitar a diversidade linguística e decretar respeito à formação de seus estudantes.

Retomando o conto, nota-se que a docente percebe o erro cometido, na época em que Lúcio estudava, quando o referido aluno relata, durante o encontro, uma série de preconceitos linguísticos, que lhe ocorreu no passado. Quando a professora o vê, com aquela imagem de homem sofredor, ela percebe como a gramática imposta pelas escolas massacra o aluno. A exemplo disso, vejamos o excerto 04.

EXCERTO 04

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos, mudamos, mudaamos, mudaaamooos ... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna - a língua que a criança aprendeu com seus pais, irmãos e colegas. Assim, ela se torna o terror dos alunos. Ao invés de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade. E os Lúcios da vida, os milhares de Lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula: “não é assim que se diz, menino!” como se o professor quisesse dizer: “você está errado. Os seus pais estão errados. Seus irmãos, amigos e vizinhos estão errados. A certa sou eu. Imite-me! Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! [...] E siga desarmado para o matadouro da vida ... (BOGO, 2001, p. 25-26).

Assim, no excerto 04, percebemos que a professora se sente culpada, ao perceber que a gramática, pela forma como é ensinada, pode tirar a oportunidade dos sujeitos se tornarem cidadãos

merecedores de ensinamentos científicos e qualificados proporcionados pelas escolas. Pode-se perceber que a docente, em situação de eterna culpa pelo que aconteceu com Lúcio, reflete sobre o uso da gramática e repensa sobre o ensino em uma perspectiva de poder ir além do que contempla a gramática normativa, possibilitando, assim, uma reflexão sobre a importância dos estudos linguísticos.

Como vimos, esse capítulo contemplou 04 excertos e, através deles, foi percebido o papel exercido pelo professor de língua materna, a necessidade de readequação em sua formação, sob a ótica da sociolinguística. Nota-se também que é preciso ter um redirecionamento na formação, na fala, na docência para que não haja preconceitos linguísticos e muito menos evasão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs refletir sobre o papel do professor de língua materna diante da diversidade linguística encontrada na sala de aula. Para isso, foi feita uma análise preliminar do conto “Nois mudemo”, de Fidêncio Bogo, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e estudos da sociolinguística e o ensino de Língua Portuguesa.

Segundo reflexões, pudemos perceber que muitos educadores desconsideram os estudos linguísticos e reforçam o preconceito linguístico na escola. Esses docentes ainda veem a gramática normativa como a única forma a ser ensinada/utilizada no processo comunicativo/educativo.

Cabe aos docentes, adotar a perspectiva de valorização e inserir em suas práticas pedagógicas o estudo das diferentes gramáticas existentes. Com isso, a escola e o professor realizarão com grande eficácia o papel de educar sem passar pelo mesmo sentimento de culpa como foi revelado pela professora do conto “Nois mudemo”.

Além disso, esta pesquisa propõe reflexões acerca da linguística como ponto de partida na escola em todos os níveis de ensino. A partir desse estudo, espera-se que os alunos e os acadêmicos dos cursos de letras possam refletir sobre o papel do professor de língua materna como mediador de um ensino sob a perspectiva linguística em sala de aula.

Este trabalho contemplou uma análise preliminar, por acreditamos que o leque de estudos linguísticos vai além e necessita de olhares sob diferentes óticas. Com isso, acreditamos que nossa pesquisa poderá ser ponto de partida para outras análises do conto “Nois mudemo”. Assim, a referida narrativa permite que seja explorada outras dimensões no âmbito da língua, linguagem e dos estudos gramaticais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015

BOGO, F. **Nóis Mudemo**. In: o quati e outros contos. Palmas, TO: s.e, 2001. p. 22-26.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 5ª a 8ª séries, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUZA, R. C. C. R. MAGALHÃES, S. M. O. **Professores e professoras: formação: poiésis e práxis**. Goiânia: ed. da PUC Goiás, 2011.

7. ANEXOS

Conto Nois Mudemo (Fidêncio Bogo)

O ônibus da Transbrasileira deslizava manso pela Belém-Brasília rumo ao Porto Nacional.

Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luazona enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nós mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz “nóis mudemo” menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

- Tá fessora!

No recreio as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo!

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vô mais pra escola!

- Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada!

Logo eles esquece.

Não esqueceram.

Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de

classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapaz tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

-É, professora, meu tio não aguentou as gozações da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado. Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer. Engoli em seco e me despedi.

O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, um povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou.

Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

-O que é, moço?

-A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstitui num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.

-Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

-Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

-Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo o seu nome?

-Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu? Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando conseguir fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nós ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui falá direito. Ainda hoje não sei.

-Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

- O rapaz afastou-me suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim.

O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal-usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.....

E os lúcios da vida, os milhares lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula: “Não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer: “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imita-me!

Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se !

Desfigure-se!

Fique no seu lugar!

Seja uma sombra!”. E siga desarmado para o matadouro da vida...

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SULLAMYTA RODRIGUES CARVALHO

VICTOR FERNANDES BORGES

1. INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, busca-se refletir sobre o preconceito linguístico enfrentado pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar, no município de Araguatins- TO. Partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa se reduz quase completamente ao uso da gramática normativa, no qual demarca o que é certo ou errado e não respeita as variações linguísticas existentes na Língua Portuguesa no Brasil. Uma vez que, muitos professores privilegiam o ensino da norma culta na língua, valorizando a variante padrão e gerando o preconceito linguístico. Com isso, procuramos mostrar os fatores que causam o preconceito linguístico na sala de aula.

A opção por este tema justifica-se por estar atrelado, a questões que envolvem o ensino da Língua Portuguesa e as variações linguísticas. Todavia, o preconceito linguístico é algo que vem sendo discutido há muitos anos, justamente por se tratar de uma luta histórica entre a norma culta e o respeito entre a pluralidade linguística que existe no Brasil. Uma vez que, muitos professores e até mesmos alunos não procuram conscientizar e respeitar a diversidade linguística do outro, pois, dominar a gramática padrão de uma língua não significa que o outro não saiba falar.

Eis que tem-se como problemática o preconceito linguístico em sala de aula, como ele é tratado, e se a escola respeita a diversidade linguística dos seus alunos ou apenas mantém o ensino tradicional com base na gramática normativa.

Neste sentido, os objetivos específicos a que se busca responder neste artigo são: analisar as variações linguísticas no 7º ano do Ensino Fundamental; investigar se os professores de Língua Portuguesa trabalham com o ensino das variações linguísticas, amenizando o preconceito linguístico; discutir sobre o preconceito linguístico existente no meio educacional.

A pesquisa de campo e bibliográfica foi à opção metodológica adotada, com ênfase qualitativa e descritiva, por questões elaboradas referentes ao tema e por alguns renomeados autores linguistas, como Bagno (2007,1999), Luft (1997), Fiorin (2006) e dentre outros, que discutem as variações linguísticas e o preconceito linguístico.

O presente artigo está organizado em cinco seções. A primeira seção faz breves considerações sobre a história da Língua Portuguesa no Brasil; na segunda, aborda o ensino da linguagem na perspectiva sociolinguística; a terceira seção encontrar-se exposta sobre as variações

linguísticas; na quarta, aborda o preconceito linguístico; e, na última seção, a análise dos dados coletados na sala de aula.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O Brasil foi invadido pelos portugueses no ano de 1500, onde aqui encontraram povos indígenas espalhados pelo território brasileiro, nos quais falavam inúmeras línguas nativas, aos poucos muitas dessas línguas foram deixadas de lado, e o uso delas passou a dar lugar ao uso do português. Durante alguns anos a imposição da Língua Portuguesa passou a ser obrigatória, enquanto algumas línguas indígenas foram desaparecendo. De acordo com Matta (2009, p. 23), temos “a impressão que, logo após o dia 22 de abril de 1500, como num toque de mágica, passou-se a falar o português nas terras brasileiras”. Porém, com a diversidade das línguas indígenas existentes naquela época, o tupi-guarani foi determinante para influenciar o português falado no Brasil.

Ainda conforme Matta (2009, p. 27), “a tão cantada diversidade brasileira tem sua origem na história e ela é que determina nossa ‘cara’ – não adianta querer negá-la”. Com a colonização das terras brasileiras, a língua geral nada mais é que a junção do tupi-guarani com o português, tornando-se a forma de comunicação mais usada do momento. No ano de 1757, houve uma provisão real proibindo as línguas indígenas, para que o português ficasse com o título de idioma oficial.

É fácil deduzir que a constituição da norma-padrão não é um fenômeno exclusivamente linguístico. Como produto sociocultural, vinculado à esfera política, transformando em instrumento de poder, de coerção e, no período colonial, de submissão dos povos conquistados em outros continentes, a norma-padrão é um fenômeno marcado historicamente por uma ideologia excludente e repressora (BAGNO, 2007, p. 96).

Com esta ação repressora, muitos acreditam que, no Brasil, fala-se somente uma língua, mas sabemos que existem dois lados. Como afirma Luft (1997, p.31), “de um lado, a língua como instrumento de comunicação e libertação; de outro, Gramática como objeto de ensino e opressão”. A língua é um fator social de comunicação entre os povos das comunidades e como já sabemos a gramática foi imposta por uma ação repressora dos portugueses. Conforme Bagno (2007),

[...] a reação dos cientistas da linguagem à norma-padrão tem sido principalmente de crítica e de denúncia desse caráter assumidamente racista, autoritário, excludente e repressor que presidiu a criação do modelo ideal de “língua certa” nas sociedades ocidentais. A norma-padrão e seu instrumento de divulgação mais prestigiado a gramática normativa são, antes de tudo, portadores de um discurso onde o que sobressai, muito mais do que uma análise de língua ou mesmo do que a prescrição de formas “corretas” de uso da língua, é a tentativa de selecionar para excluir: não de selecionar umas formas linguísticas para excluir outras, mas sim de selecionar determinados cidadãos e excluir a grande maioria dos outros, lançados no submundo do “falar errado”, do “não saber pensar direito” e conseqüentemente, do não poder falar, o que muitas vezes é o mesmo que não poder ser (BAGNO, 2007, p. 97).

Sabemos que o mandato real de 1757 da uniformização do Português Europeu não ocorreu, pois, a Língua Portuguesa no Brasil herdou um vasto vocabulário das línguas indígenas, assim como, outras influências estrangeiras, apresentando uma grande variação linguística. Todavia, consideramos que as variações linguísticas regionais foram ganhando espaço com a diversidade de línguas que passaram a ser faladas no país, justamente pelo aumento de línguas faladas por imigrantes europeus, africanos e asiáticos. De acordo com Bagno (1999),

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e cultura abandonem esse mito da “unidade” do Português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão (BAGNO 1999, p.18).

Todavia, é fundamental que se compreenda que, a “unidade” da Língua Portuguesa no Brasil não passa de um sonho impossível, pois o Brasil é um país rico em diversidade linguística, assim, a pluralidade linguística tornou-se uma herança do povo brasileiro. Sendo o Brasil um país plurilíngue, com diversas línguas, Antunes (2007, p. 96) afirma que “[...] o estabelecimento daquela norma-padrão unificadora já representou uma preocupação maior do que representa atualmente [...]”. Portanto, é fundamental respeitar os direitos linguísticos de cada indivíduo, levando em consideração a pluralidade linguística do país, possibilitando a esses falantes um ambiente de interação verbal no meio de outras comunidades, respeitando a língua e os diferentes falares de cada um.

3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

No ano de 1960, a sociolinguística passou estudar a relação entre língua e sociedade, na qual até hoje exerce papel decisivo na relação entre linguagem e sociedade. De acordo com Saussure (2012, p. 37), “a matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas [...]” os estudos da linguagem representa a língua humana desde a vida infantil até a morte, os diversos falares são representações de várias comunidades linguísticas.

De acordo com Fiorin (2006, p. 13), “é no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, Professor da Universidade de Genebra, que a investigação sobre linguagem a linguística passa a ser reconhecida como estudo científico”. Deste modo, Ferdinand Saussure teve grande contribuição aos estudos da sociolinguística. Outra grande contribuição importante, em meados século XX foi o congresso realizado por William Bright, realizado na Universidade da Califórnia em Los Angeles. Fiorin (2006, p. 13) afirma que “[...] o século XX operou uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico

dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos de linguagem”. Nesse congresso, surgiu, pela primeira vez, o nome de William Labov, um nome de grande relevância para os estudos sociolinguísticos.

Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo (LABOV, 2008, p. 21).

Pode-se perceber que as contribuições dos estudos sociolinguísticos têm caráter interdisciplinar e que está presente no nosso dia a dia, já que a língua está em constante movimento. A sociolinguística traz grandes contribuições no ensino da linguagem que é uma área que estuda a língua, uma delas é a contribuição na compreensão social das comunidades nas variações linguísticas no português brasileiro. Outra contribuição importante são as influências ligadas diretamente ao ensino e aprendizagem, indicando melhorias ao ensino da língua materna. Matta (2009, p. 21) afirma que “[...] o trabalho com a língua materna na escola deve ser um instrumento de libertação interior e social, um elemento agregador, sem o tom impositivo daquele que impõe a norma de um dialeto dominante”, pois, com a liberdade da língua pode-se avançar na melhoria do ensino e valorizar as variações existente na Língua Portuguesa. Assim, as aulas de português, de acordo com Fiorin (2006),

[...] além de aprender a codificar sua representação gráfica, ou seja, ler e escrever, os alunos aprendem a usar as construções socialmente mais aceitas, tidas como mais elegantes por serem as usadas por escritores consagrados, a construir textos mais bem elaborados, com argumentação coerente, tendo como plano de fundo os ensinamentos prescritivos e analíticos da tradição gramatical escolar. O que se busca nos cursos de Língua Portuguesa é que o aluno use mais adequadamente, e para maior variedade de fins, o conhecimento linguístico que já possui em que foi adquirido antes mesmo de seu ingresso na escola (FIORIN, 2006, p. 95).

Entretanto, percebe-se que, quando um indivíduo chega à escola, ele já sabe falar, já tem a sua língua materna trazida da sua comunidade, o que essa pessoa não sabe são as noções de Língua Portuguesa e as regras envolvidas.

A diferença entre o conhecimento linguístico adquirido pela criança antes de entrar na escola e aquele aprendido nas aulas de Português pode ser ilustrada da seguinte maneira. Qualquer criança falante do Português, ao iniciar seus estudos, já adquiriu certo tipo de conhecimento de sua língua que permite a ela construir uma sentença impessoal, ao formar uma sentença como essa, uma criança nativa de Português mostra que ela já conhece várias características de sua língua materna (FIORIN, 2006, p. 95).

Contudo, o professor não deve esquecer-se da língua internalizada desse aluno, nem tratar com indiferença, pois, é o seu meio de comunicação pessoal. É importante o professor valorizar e respeitar a gramática internalizada do seu aluno, estudando, pesquisando formas de interagir esse aluno as aulas de Língua Portuguesa, ele deve ajudar a criança a compreender a diferença entre a

gramática normativa e o seu conhecimento linguístico, assim, a criança torna-se capaz de fazer e aprender aquilo que não sabia.

[...] O bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas inevitavelmente, o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo. Dessa forma, não é “a gramática” apenas que vai dizer se o texto está bom ou não: são as regras sociais presentes no espaço de circulação do texto que definem sua qualidade. Tem faltado ao professor esse olhar para as situações de uso da língua. Tem sobrado o olhar para que a gramática prescreve, independente de qualquer contexto (ANTUNES, 2003, p. 64).

No entanto, as regras sociais podem muito bem definir a qualidade de um bom texto e, para ser um texto de comunicação compreensível, não precisa necessariamente estar inserido corretamente dentro da gramática, apenas é necessário ser compreensível aos seus leitores, no meio de comunicação das suas variações, um respeitando os diferentes falares do outro.

Devemos discutir essa variação com os alunos, mostrar-lhes como são os diferentes falares, por que são diferentes, o que isso representa. Fazer comparações entre variantes, estabelecer as diferenças e semelhanças. Discutir como a sociedade encara essa variação, os seus preconceitos e a consequência na vida de cada um. Esclarecer-lhes, finalmente, que o fenômeno da variação, em maior ou menor extensão, é fator característico das línguas do mundo. Não é exclusividade do uso da língua no Brasil, como muitos podem pensar (MATTA, 2009, p. 35).

Com isso, pretende-se melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, trabalhando a realidade linguística do nosso país. Conforme Antunes (2003, p. 34), o professor precisa “discutir, refletir, para identificar os problemas e encontrar saídas, já que é uma “ação”, já é parte do processo de mudança”. É uma característica importante a diversidade linguística da língua brasileira e isso é um ponto básico, em se tratando da sociolinguística, que é uma área de relevância para os estudos da linguagem.

O trabalho de reeducação sociolinguística consiste em ampliar o repertório linguístico do aprendiz, em expandir sua competência comunicativa, de modo que ele se apodere também das regras gramaticais que não pertencem à sua variedade, sobretudo aquelas que vão permitir que ele seja capaz de produzir textos escritos nos mais diferentes gêneros e de empregar a língua falada em situações de interação as mais diversas, inclusive em instâncias públicas e formais. Mas para fazer isso, precisamos conhecer muito bem quais são as regras que, sim, pertencem à variedade linguística dele, antes de começarmos a insistir no ensino de coisas que ele já conhece e a deixar de lado coisas que ele deveria conhecer [...] (BAGNO, 2007, p. 134).

Portanto, a escola não deve trabalhar com a desigualdade linguística em sala de aula, pois, se sabe que essa diferença pode gerar problemas na vida dos alunos, puxando ou ensinando apenas a gramática normativa e esquecendo-se das muitas variações existentes na nossa língua, não é um ensino amplo e diversificado para os alunos aprenderem apenas o que a escola impõe. A Sociolinguística com o seu ensino no meio educacional tem muito a contribuir no que diz respeito à perspectiva para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

4. O USO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO MEIO ESCOLAR

A maioria dos professores de Língua Portuguesa no Brasil costuma trabalhar o ensino da gramática com centenas de normas, ensina-se a Língua Portuguesa como se fosse somente gramática, esquecendo-se do vasto vocabulário que existe na nossa língua, provocando um distanciamento dos alunos com as variações linguísticas, ou seja, fugindo da realidade dos falantes dessas variações. Matta (2009) aponta que.

No Brasil, nos últimos tempos, a variação linguística tem sido objeto de intensos debates linguísticos-pedagógicos, com o intuito de sensibilizar a postura dos professores que, até há alguns anos, tinham como predominante a visão de que a principal função da escola era “enquadrar” os seus alunos na norma culta portuguesa, ou seja, corrigir o “Português errado” (MATTA, 2009, p. 30).

Sabe-se que ainda existe grande dificuldade em se trabalhar com as variações linguísticas no meio escolar, mesmo depois de tantos estudos e pesquisas para, assim, se ter uma reeducação sociolinguística, a variação, além disso, continua sendo tratada como erro e não como um fenômeno linguístico. Conforme Bagno (2007, p. 29) “a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial, quando não distorcida [...]”. Fica evidente que, se o professor de Língua Portuguesa não trabalhar com os usos das variações, os alunos não saberão e nem compreenderão o uso das variações linguísticas existentes na nossa língua.

Dentre as diversas variações linguísticas existem as geográficas, a língua varia de um lugar para o outro, a socioeconômica são os níveis de renda, o grau de escolarização são as variações de acessos que algumas pessoas têm a educação formal, sexo são os recursos utilizados por Homem e Mulher, as variações de idade onde os adolescentes não falam como as pessoas mais velhas, entre outros.

[...] O fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico: a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bens sociais limitados às pessoas de renda econômica mais elevada. Estudos sociológicos apontam que existe uma relação muito estreita entre escolaridade e ascensão social: os melhores empregos e os postos de comando da sociedade estão reservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados (BAGNO, 2007, p. 44).

Nessa perspectiva, cabe à escola, o papel de reorganizar e possibilitar, não só aos professores de Língua Portuguesa, mas aos demais professores, uma reeducação sociolinguística possibilitando, assim, uma variedade comunicativa, para que os alunos tenham um ensino de qualidade sobre variações linguísticas podendo ser aceitos em diferentes grupos sociais se expressando em diferentes circunstâncias e meios de comunicação.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daqueles que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de usos). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita (BRASIL, 1998, p. 82).

Entretanto, mesmo em que determinados momentos a fala seja orientada pela escrita, é sabido que não se fala como se escreve. Antunes (2007, p.41) afirma que “[...] a gramática da língua tem funções. A ela, cabe especificar desde a formação de palavras até a formação de frases [...]”. Portanto, cabe à escola preparar o aluno para a utilização dos seus próprios recursos linguísticos trazidos de sua comunidade, pois, como já foi dito anteriormente, o educando já tem a sua gramática internalizada, ou seja, com a sua identidade pronta, espera-se da escola que vise essa identidade, podendo, assim, desenvolver seu conhecimento linguístico.

Evidentemente a linguística nada tem contra a escrita, onde sem dúvida a língua atinge os níveis mais elevados de expressão, os mais elaborados e acabados, até pela possibilidade de revisar, corrigir, aperfeiçoar o texto. Mas talvez seja bom a ciência da linguagem nos lembrar que não haveria língua escrita se primeiro não houvesse a língua falada. E que a escrita é sinalização secundária: representa (imperfeitamente) a fala que por sua vez representa o pensamento. É, pois, a escrita, um “sinal de sinal” (LUFT, 1997, p. 64).

Contudo, sabe-se que não é fácil trabalhar com as variações linguísticas em sala de aula, mesmo sabendo que a oralidade veio primeiro que a escrita. Bagno (2001 p 24) afirma que “a língua escrita, evidentemente, tem um papel tremendo na história da humanidade e não vai ser desprezada pela linguística, como algumas pessoas costumam temer [...]”.

5. O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM SALA DE AULA

Como já foi apresentado nos demais tópicos, se sabe que a Língua Portuguesa, no Brasil, é composta por diversas diferenças e, por ser uma língua com grandes variações, muitos acreditam que essa diversidade é prejudicial para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

No que diz respeito ao ensino do Português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. As regras gramaticais consideradas “certas” são aquelas usadas por lá, que servem para a língua falada lá que retratam bem o funcionamento da língua que os portugueses falam [...] (BAGNO, 1999, p. 26).

Contudo, surge o mito que o brasileiro não sabe falar português, mas sabe-se que o brasileiro sabe falar português sim, porém o nosso português é diferente das demais línguas portuguesas faladas em outros países como, por exemplo, o português de Portugal, a nossa língua é composta por inúmeras variações e essas mutações fazem parte da nossa identidade, apesar disso a

escola tenta impor uma regra a norma-padrão que é nomeada como correta, deixando de lado as variações linguísticas.

A variação é constituída de línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] (BRASIL, 1998, p. 29).

No entanto, a escola precisa deixar de lado esse mito da unidade do português no Brasil e começar a mostrar a diversidade que existe no nosso País. Bagno (1999, p.15) fala que “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” [...]. Em toda língua, existe um fenômeno que se chama variação linguística e sabe-se que essa variação não é falada do mesmo jeito por todos os indivíduos, portanto, os professores de Língua Portuguesa devem abandonar esse mito que gera um dos maiores temas repercutidos na área da linguística que nada mais é que o preconceito linguístico.

Ao falarmos desse preconceito, abrimos um questionamento: o que é o preconceito linguístico? O preconceito linguístico são as diferenças linguísticas dos falantes de determinadas comunidades e esse preconceito está ligado no nosso dia-a-dia em nossas escolas e comunidades.

[...] O que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 1999, p. 13).

No entanto, vale lembrar que todo falante já tem a sua gramática internalizada trazida da sua comunidade e que ela deve ser respeitada e não tratada com preconceito, pois sabemos que dificilmente um falante escreve como fala ou vice-versa. O preconceito linguístico surge por outros indivíduos que se acham superiores a outros grupos sociais que tem sotaques diferentes ou que não tiveram uma educação de qualidade e até mesmo por quem deveria ensinar sobre as variações linguísticas.

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de variações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (BRASIL, 1998, p. 82).

Deste modo, é preciso lembrar que o preconceito linguístico em sala de aula ou em qualquer outro lugar tem o poder de modificar a vida de uma determinada pessoa, esse preconceito pode gerar problemas psicológicos e afetar inteiramente na construção da identidade pessoal de um aluno, o preconceito linguístico é uma violência verbal, física e principalmente psicológica é um

constrangimento que afeta a vida pessoal e tudo o que já foi construído por um determinado indivíduo.

Se quisermos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas. Dizer em voz alta que as formas não normatizadas também estão corretas é impedir que o conhecimento da norma tradicional seja usado como um instrumento de perseguição, de discriminação, de humilhação do outro, ou como uma espécie de saber esotérico, reservados para alguns iluminados de inteligência superior (BAGNO, 2007, p. 159).

Em uma sociedade onde muitos defendem uma língua que foi imposta no país e que até hoje o seu ensino é através de regras e normas, não poderia acontecer outra coisa senão o preconceito linguístico, uma característica típica que acontece nas aulas de Língua Portuguesa, onde o aluno é vítima de preconceito e de constrangimento pela sua maneira de falar.

Não estamos propondo substituição da norma tradicional por outro conjunto de regras [...] queremos apenas que o convívio linguístico no Brasil seja democratizado, que as pessoas não tenham mais medo de usar a língua do modo como sempre usaram, como ouvem e leem todos os dias ao seu redor, em casa, no trabalho, na televisão, no rádio, na rua, no cinema, nos jornais nos livros [...] (BAGNO, 2007, p. 159).

Os alunos necessitam de orientação, no que diz respeito ao ensino da linguagem, da gramática, tanto da gramática padrão quanto da coloquial, eles precisam ter o conhecimento de que a língua é mutável e que está em constante movimento saber que as suas variações não são erros que são tão corretas quanto às formas tradicionais da norma padrão. E não existe outro meio para o ensino e aprendizagem se não através das escolas, dos professores principalmente dos professores de Língua Portuguesa. Por tanto fica evidente que as escolas precisam trabalhar a questão das variações linguísticas no ensino de Língua Portuguesa.

6. ANÁLISES DOS DADOS

Este tópico é voltado para análise da pesquisa, o processo metodológico deste trabalho iniciou-se com observações durante o estágio supervisionado em uma unidade escolar, na cidade de Araguatins - TO. Foram escolhidos, como público alvo desta pesquisa, 13 (treze) colaboradores, entre eles, professores de Língua Portuguesa, com faixa etária de até 55 anos, e alguns alunos entre 10 e 15 anos, das turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino.

A coleta de dados deu-se a partir de entrevistas com questões abertas feitas aos professores e alunos, foram aplicados dois questionários, feitas pela entrevistadora e preenchidas pelos entrevistados. A pesquisa é qualitativa, uma vez que se analisam os dados obtidos de cada pesquisando considerando a singularidade e a cultura de cada um dos entrevistados, nos demais

tópicos deste artigo se explica a importância do respeito pela diversidade linguística de cada indivíduo considerando, assim, a realidade de cada entrevistado e a sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo é o estudo do preconceito linguístico.

Abaixo, estão as perguntas que foram aplicadas aos professores e alunos:

Professores	Alunos
1. Dentro do planejamento de aula você já encontrou alguma atividade que fala sobre as variações linguísticas?	1. Seu professor já corrigiu sua maneira de falar na frente dos outros alunos? Como você se sentiu?
2. O que você faz, enquanto professor, para amenizar o preconceito linguístico entre os alunos?	2. Seu professor já trabalhou as diferenças linguísticas em sala de aula?
3. Você acredita que a escrita é a representação fiel da fala?	3. Você sabe o que é preconceito linguístico?
4. Que tipo de consequências você acredita que o preconceito linguístico gera dentro da sala de aula e na vida dos alunos?	4. Você já sofreu algum tipo de preconceito linguístico? Prejudicou-te de alguma forma ou se sentiu envergonhado?

Então, foram analisadas todas as questões inseridas na tabela. Por questões éticas da pesquisa, os sujeitos foram identificados por letras e números adequados, sendo desnecessária a identificação dos mesmos, professores serão correspondentes a p1, p2 e p3, os alunos a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a9 e a10, preservando e respeitando a sua identidade, começaremos analisando as respostas dos professores, em seguida, dos alunos.

A questão 1, está voltada para. “Dentro do planejamento de aula você já encontrou alguma atividade que fala sobre as variações linguísticas?” O P1 e o P2 disseram que “sim”, o P3 afirmou que “as variações linguísticas são um conteúdo que está presente inclusive na proposta pedagógica do 6º ao 9º ano”. Conforme Bagno (2007, p. 119), “os livros didáticos deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1996, foi instituído o programa nacional do livro didático (PNLD) [...]”. Percebemos então que as variações linguísticas estão presentes nos livros didáticos, pois o próprio é um instrumento tanto para quem ensina como para quem aprende sendo uma fonte de conhecimento que contribui para uma aprendizagem ampla para a sociedade.

Já a questão 2, foca no seguinte questionamento. “O que você faz enquanto professor para amenizar o preconceito linguístico entre os alunos?” O P1 respondeu que enquanto professor não previne o preconceito linguístico “Não aceito meus alunos falarem errado faço a correção imediatamente”. O P2 disse “Trabalhamos de forma preventiva”. Observamos que o P3 se

empenhou em responder de forma mais detalhada a questão e que procura diversas formas de amenizar o preconceito linguístico “Trabalho muito com textos literários, sempre expondo os diferentes falares regionais fazendo com que percebam que a cultura brasileira é rica com diferentes variedades de léxico”.

Na questão 3, está voltada para. “Você acredita que a escrita é a representação fiel da fala?” Percebe-se que o P1 e o P2 não sabem, ou não entendem de linguagem ou realmente só focam no ensino da gramática normativa ambos afirmaram que “Sim”, Já o P3 falou que “a escrita não é uma mera representação da fala, uma vez que, ao escrevermos utilizamos a norma padrão que possui regras próprias e ambas se completam”. Sabemos que a escrita não é uma representação fiel da fala, uma vez que não falamos como escrevemos e não escrevemos como falamos, a escrita possui uma gramática de regras de normas e a fala é uma gramática internalizada que a pessoa traz consigo desde quando nasce como se sabe a escrita não é uma representação fiel da fala.

No que diz respeito à questão4. “Que tipo de consequências você acredita que o preconceito linguístico gera dentro da sala de aula e na vida dos alunos?” O P1 não fez muita questão de responder ou realmente não sabe que consequências o preconceito linguístico pode trazer para a vida de um aluno, sua resposta foi a penas “desvaloriza o outro”. O P2 falou que “Uma das consequências é a inibição da criança em relação ao contexto, ou seja, o meio em que vive”. Brasil (2017) afirma.

É relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico (BRASIL 2017 p. 66).

Ainda na questão: Que tipo de consequências você acredita que o preconceito linguístico gera dentro da sala de aula e na vida dos alunos? O P3 fala que “o preconceito linguístico é um dos grandes problemas a vencer dentro da sala de aula, ou seja, é um desafio para o professor, pois o mesmo recebe alunos de distintas classes, com falares diferentes, o que acaba gerando certo tipo de preconceito, bem como a exclusão em função da variante linguística. O preconceito linguístico gera inúmeras consequências, e a principal é a exclusão, quando o aluno é alvo de preconceito, o mesmo deixa de participar das aulas, o que afeta grandemente seu rendimento escolar cabe ao professor trabalhar com textos literários em sala de aula como uma estratégia para abolir o preconceito linguístico, mostrando que as diferenças existem e que se devem respeitar suas particularidades”.

Com isso, nota-se que o P3 é o único professor da pesquisa que realmente mostra interesse no ensino da variação linguística amenizando o preconceito linguístico em sala de aula, os demais professores dessa pesquisa trabalham de forma irrelevante a variação linguística, todavia, percebemos que em uma única escola os professores de Língua Portuguesa ensinam de formas diferentes temos os que enxergam e valorizam o ensino das variações linguísticas no meio escolar e os que visam apenas o ensino da norma-padrão.

Quanto à questão 1 aplicada aos educandos (“Seu professor já corrigiu sua maneira de falar na frente dos outros alunos? Como você se sentiu?”), os alunos entrevistados falaram que “não” e 3 falaram que “sim” e que ficam com bastante vergonha, quando são corrigidos na frente das pessoas. O que realmente me chamou atenção foi à resposta do A2 ele disse “me corrigem bastante, mas eu falo errado não é porque eu quero, é que eu tenho dificuldades de pronunciar algumas palavras, principalmente palavras com r”. Portanto, relacionando a esse ponto de vista, fica claro que alguns professores não respeitam as dificuldades de comunicação oral dos seus alunos, assim, valorizando apenas o ensino da norma-padrão. Bagno (2001, p. 26) afirma que “[...] Ninguém fala “errado” porque é burro ou preguiçoso: as pessoas falam diferentes porque empregam regras gramaticais diferentes”.

Já na questão 2, “seu professor já trabalhou as diferenças linguísticas em sala de aula?”³ dos alunos discorreram que “sim” e 7 falaram que “não”, portanto, é sabido por todos os professores que se deve trabalhar com o ensino das variações linguísticas em sala de aula, tem se trabalhado pouco com esse ensino, um ensino tão rico, diversificado e fundamental para a vida dos alunos.

Na questão 3, “você sabe o que é preconceito linguístico?” Percebe-se que alguns alunos não têm a mínima noção do que é o preconceito linguístico todos os alunos entrevistados falaram que “sim”, mas a resposta dos alunos 4 e 9 mostra que eles não sabem o que é preconceito linguístico, o A4 falou “é quando uma pessoa fala mal de outra pessoa” e o A9 “é quando uma pessoa fala da cor de outra pessoa”. Luft (1997, p. 66) afirma que, “a escola deve ajudar o aluno a crescer e ascender linguisticamente [...]”. Portanto, fica claro que é dever da escola trabalhar com os alunos o uso das variações linguísticas em sala de aula visando a importância da oralidade e explicando sobre os diferentes falares, para que, assim, os alunos tenham compreensão do que se trata as variações linguísticas.

Diante da questão 4, “você já sofreu algum tipo de preconceito linguístico? Prejudicou-te de alguma forma ou se sentiu envergonhado?” As respostas obtidas desde a questão 3 somente enfatiza que os alunos não sabem o que é preconceito linguístico tivemos algumas respostas obtidas o A1 “eu não sei falar sobre isso professora”, o A4 “quando eu troquei as meias, todos riu me senti muito mal”.

Portanto, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa não deixem de lado de lado o ensino das variações linguísticas, uma vez que esse ensino é fundamental para os alunos para seus conhecimentos de mundo e pessoal a escola deve trazer o ensino das variações linguísticas para dentro da sala de aula e realçando a sua importância e o seu desenvolvimento para a vida de cada indivíduo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao ensino das variações linguísticas fica evidente no decorrer deste artigo que ainda tem escolas e professores de Língua Portuguesa que valorizam principalmente a norma padrão, deixando de lado o ensino das variações linguísticas, precisamos conscientizar os alunos de que existe diversos falares que não são errados e que não existe apenas a variante padrão exigida e imposta pela escola. Contudo, é importante que os alunos entendam que a norma-padrão faz parte do ensino escolar, porém como uma norma necessária para a sua vida e não como obrigatoriedade de aprendizagem.

Neste sentido, levamos em consideração a educação da gramática normativa é necessária para o nosso cotidiano, no entanto, o ensino das variações linguísticas também é fundamental e não deve ser deixada de lado, pois é perceptível a carência dos alunos a respeito do conhecimento dos diversos falares e principalmente a falta de compromisso de alguns professores com a educação da diversidade linguística. O trabalho com esse ensino requer muita seriedade, conhecimento e principalmente compromisso dos professores.

Esse artigo veio averiguar e reafirmar, que no plano educacional e no livro didático existe o trabalho com o ensino das variações, mas, mesmo com isso, a problemática com o preconceito linguístico ainda é um grande desafio a ser vencido, uma vez que o preconceito linguístico já está enraizado dentro da escola pelos próprios profissionais da educação.

Portanto, com os resultados obtidos na análise da pesquisa de campo e bibliográfica fica claro que existem as variações linguísticas e que são meios comunicativos entre pessoas, mas que precisam ser englobados e respeitados toda essa diversidade, assim, amenizando as atitudes preconceituosas existentes no meio comunicativo.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 183p.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 165p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 1999. 186p.

_____, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 27ª Ed. 238p.

_____, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite á pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. 182p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc> Acesso: 20 de março de 2018.

-----, Ministério da Educação e Cultura. **PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.pdf>. Acesso: 23 de Fevereiro de 2018.

FIORIM, José Luiz. **Introdução á linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. 5ª ed. 226p.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 389p.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo: Editora Ática, 1997. 5ª ed. 110p.

MATTA, Sozâgela Schemimda. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009. 160p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012. 28.ed. 312p.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

LIUDENES DOS SANTOS SILVA SOUZA

VICTOR FERNANDES BORGES

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, busca-se refletir sobre abordagens e concepções do ensino de variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Bandeira Souza, na cidade de Araguatins - TO. Por essa razão, realizou-se um estudo em relação ao ensino de variações linguísticas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP.

Considerando a diversidade linguística existente no Brasil, justifica-se o estudo deste tema pela necessidade da conscientização desta pluralidade linguística e dos estigmas sociais postulados pelo uso das variações dialetais. Por se tratar de um país plurilíngue, o estudo das variedades linguística na sala de aula é extremamente importante para desmistificar as abordagens feitas por muitos livros didáticos que priorizam o ensino da gramática normativa.

Esta inquietação acerca desses estudos surgiu da constatação do público que é atendido no colégio, onde grande parte dos alunos é oriunda dos bairros mais afastados da cidade e um número significativo mora na zona rural do município. Com base nesse pressuposto, investigam-se as metodologias utilizadas pelos professores para abordar a variação linguística na sala de aula. Sendo assim, parte-se do seguinte problema: Como o professor de Língua Portuguesa trabalha as variações linguísticas na sala de aula?

Com isso, estabelecemos algumas metas nos seguintes objetivos específicos: refletir sobre a diversidade linguística no Brasil; conhecer a realidade em que o professor de Língua Portuguesa ensina a variação linguística em sala de aula; apontar os questionamentos que asseguram os alunos quanto ao ensino das variações dialetais no Ensino Fundamental. Para isso, aplicamos um questionário a três professores de Língua Portuguesa a respeito do ensino de variação linguística em sala de aula. A opção metodológica adotada para essa pesquisa foi à bibliográfica, com ênfase qualitativa e descritiva. Já a teoria será baseada nos estudos linguísticos de Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2004); Antunes (2003); Saussure (2012); e dentre outros.

Portanto, este artigo compõe-se de oito Seções. Inicialmente, com uma apresentação sobre o que será abordado. Na segunda, serão apresentadas as concepções de língua, linguagem e fala de acordo com os posicionamentos de alguns autores acerca da etimologia e da atividade social que

eles representam para os falantes. Na terceira, um breve olhar acerca da variação linguística. Na quarta, a importância do ensino das variações linguísticas na escola, voltada para a conscientização e o respeito das variedades dialetais. Na quinta, uma abordagem do PCNLP sobre as variedades dialetais. Na sexta, discutiremos sobre o processo de ensino das variações Linguísticas abordado no livro didático de Língua Portuguesa. Na sétima, a prática docente como reflexão de ensino. E por último nossas considerações finais.

2. LÍNGUA, LÍNGUAGEM E FALA

Para ampliar o conhecimento sobre algumas definições da língua, linguagem e fala necessitou-se repensar as afirmações linguísticas de autores, como Saussure, Koch, dentre outros, que buscaram nestes objetos de estudos as respostas para as comprovações teóricas e a organização dos conceitos que hoje são utilizados no universo acadêmico e científico. Conforme os estudos de Saussure (2012, p. 51), “o estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes; uma, essencial, tem por objetivo a língua, que é o social em sua essência [...] outra secundária, tem por objetivo a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala [...]”. Isso nos remete a importância que cada um desses fatores tem com a comunicação dos indivíduos e que os seus estudos estão interligados no campo linguístico. Nessa perspectiva, Saussure (2012) ainda expõe que:

Sem dúvidas, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início essa associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo aos outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (SAUSSURE, 2012, p.51).

No que diz respeito à língua e à fala, ambas são necessárias para que haja comunicação, ou seja, uma depende da outra. Além disso, a língua e a fala são produtos adquiridos através da convivência social. Diante disto, percebemos que ambas são objetos de estudos fundamentais para a comunicação em sociedade, no entanto, a fala está atrelada aos usuários da linguagem verbal, pois, Saussure (2012) enfatiza que “a fala é um ato individual”, ou seja, objeto particular de cada um.

Ainda conforme Saussure (2012), o desenvolvimento de uma língua está profundamente ligado com o meio em que vive como também os ambientes frequentados, pois cada grupo usa uma língua diferenciada a cada situação. Sob essa visão Koch (2015, p.7), define a língua, “como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações”. Nesse sentido, é perceptível que

a língua é um fator fundamental na hora da comunicação e interação de um indivíduo com o outro. De acordo com Glenday (2008),

Na verdade, toda língua surge como língua falada, e milhares de línguas jamais encontraram expressão escrita, sem que isso as fizesse deixar de ser uma língua. Além disso, nosso primeiro contato com a língua materna, através do qual a aprendemos, é pela língua falada. Isso não significa que a linguagem escrita seja completamente irrelevante para o estudo linguístico ou que ela seja completamente derivada da fala. Pelo contrário, ela tem suas especificidades, e uma das especificidades é a sua incapacidade de representar todas as nuances que são expressas pela linguagem falada. Com efeito, as convenções de pontuação e colocação de negritos e itálicos são uma tentativa de expressar algumas dessas nuances, como o stress (acento) e a entonação, sem, contudo, poderem captar toda a riqueza de nuances que podem ser encontradas na oralidade (GLENDA, 2008, p.15).

Isso nos remete que nem sempre o vocabulário utilizado na fala por determinadas comunidades corresponde à forma escrita, e nem por isso deixa de ser necessariamente uma língua. Nesse caso, ao observar a aprendizagem de uma criança em sua primeira interação comunicativa, sem que ao menos tenha contado com a linguagem escrita, ela possivelmente usará a língua falada, e nem sempre uma língua falada ocorrerá de uma linguagem escrita. Algumas crianças mesmo sem saberem ler identificam por meio da leitura de mundo a linguagem escrita, uma vez que elas entram em contato com a linguagem falada em seus lares, ou seja, antes da leitura dos códigos a criança se apropria da língua falada que ela ouve. O conhecimento a respeito da língua pode ser em todos os aspectos tanto na fala como na escrita, todavia, a partir desses estudos o aluno passará a ter o domínio da linguagem, e, com isso, adequar à sua fala nas mais diversas ocasiões. Sob essa visão, Bagno (2007) afirma que:

Ao contrário da norma padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguísticos é intrinsecamente heterogênea *múltipla, variável, instável* e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p.36).

Dessa maneira, fica evidente que a língua está em constante mudança, conseqüentemente, ampliando a diversidade linguística que faz parte da linguagem humana. Além disso, observa-se que isso acontece porque há diversos fatores que contribuem para que haja essa diversidade na língua, ou seja, restrições geográficas, sociais, idade, sexo e outros. Conforme Silva (2015),

Ao estudar a língua em uso numa comunidade, defrontamo-nos com a realidade de variação. Os membros da comunidade são falantes homens e mulheres de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um expressar-se. (SILVA, 2015, p.67).

Assim, entende-se que quando acontece o estudo de variações linguísticas além de questionarem-se as questões sociais precisamos levar em consideração outros fatores existentes para

poder traçar as marcas dialetais existentes dentro de uma comunidade. Além disso, é fundamental que seja considerado o ambiente em tempo real e aparente, pois as mudanças na língua evoluem com o passar do tempo.

3. UM BREVE OLHAR ACERCA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Esse tema aborda o que considera fundamental para estabelecer conceitos diante do uso da língua em diversas circunstâncias. E, sobretudo, refletir sobre a visão de alguns autores que defendem o ensino sobre as variações da língua produzida pela sociedade.

Falar sobre variação linguística é extremamente extenso, pois envolve vários fatores extralinguísticos que fazem parte do cotidiano de uma cidade, de um povo, da vida social. Um tema que na atualidade tem uma repercussão diversificada e abrangente, pois, cada vez mais estudiosos estão se dedicando a pesquisas nas áreas sociolinguísticas, tentando romper barreiras impostas pela sociedade que há anos direcionam estigmas as variações dialetais. Na perspectiva de Bagno (2007, p. 59), o conceito de variação linguística se define como sendo “um conjunto de consequências sociais, culturais, ideológicas que faz surgir em qualquer comunidade”.

Nesse aspecto, são percebidas as influências no que condiz à linguagem humana e também a interação uns com os outros. Nota-se que, na reflexão de Bagno (2007, p.43), “os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores”. Neste caso, é possível observar nas falas de pessoas com diferentes idades o uso da mesma língua, porém com linguagem diferente. O mesmo acontece com palavras usadas em diferentes regiões, para se referir ao mesmo produto, alimentos, roupas dentre outros. Devido a isso, é notável que a variação linguística esteja inteiramente ligada à convivência humana. Pois, percebe-se, que a língua vive em constante mudança e, desta forma, é que a sociedade e, principalmente, os docentes, possam ampliar seus conhecimentos nessa área e que os estudantes tenham a capacidade de absorver de forma positiva seus conhecimentos adquiridos. Neste sentido, Bagno (2007) afirma que:

A variação linguística não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos sociais, quando a gente compara uns com os outros. Ela também se mostra no comportamento linguístico de cada indivíduo, de cada falante da língua. Nós variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos (BAGNO, 2007, p. 44-45).

Constata-se que cada pessoa tem seu modo particular na hora de se comunicar, isso irá depender do discurso que é aceito naquele determinado ambiente, como também, o público ouvinte daquele discurso. Para isso, existem documentos oficiais da educação, sendo um deles os (PCNLP) que incentivam as escolas sobre o ensino de variações linguísticas. Porém, ainda existem muitas

deficiências a respeito desse ensino em sala de aula, como também formas inadequadas de ver a língua. Ademais, não se deve dizer que o aluno está falando errado e sim que está usando certa variedade da língua.

Preferivelmente, tem que haver uma busca incessante pelo conhecimento linguístico, para que possa cada vez mais entender toda essa diversidade que há na Língua Portuguesa. Segundo Mendes (2015, p.118), “é preciso ainda dizer que, se numa comunidade de falantes uma forma linguística é desprestigiada, pode não sê-lo em outra comunidade [...]”. Efetivamente, o respeito deve sobrepor as diferentes maneiras de falar, e que todos podem chegar a uma mesma compreensão utilizando linguagens diferentes. Além disso, o corpo docente precisa romper estes obstáculos e compartilhar seus conhecimentos com os alunos no intuito de esclarecer questionamentos acerca das diferentes maneiras de utilizar a fala como meio de comunicação.

4. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No que se refere ao ensino de variação linguística, na escola, é possível notar que o professor de Língua Portuguesa tem um papel fundamental de conscientizar o uso da linguagem nos meios em que os alunos circulam. O professor precisa adequar suas aulas para deixar clara a existência da diversidade linguística na sala de aula. Nesse sentido, Bagno (2007) afirma que:

À professora e ao professor de Língua Portuguesa cabe o trabalho da reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem (BAGNO, 2007, p.82).

De fato, percebe-se a necessidade de pontuar sobre as dúvidas geradas em torno de muitos professores, em não saber como explicar aos seus alunos que existem as variações linguísticas, e que há diversidade na língua, dependendo de cada região, e que devemos respeitar a fala do outro, sem que haja preconceito linguístico.

Ademais, o professor que não seja flexível diante das diferenças na língua, tende a confundir a cabeça do aluno, na hora de se comunicar, isso, poderá fazer com que eles se manifestem de forma negativa, e conseqüentemente, afetará seu desenvolvimento linguístico e até mesmo sua desistência escolar, como também poderá prejudicar em sua vida pessoal e profissional. Por isso, é de suma importância a capacitação para os docentes, para que não venha acontecer casos de abandono escolar, pois a escola deve acrescentar na vida e zelar pela coletividade do bem social.

Sobretudo, o ensino de Língua Portuguesa, deve ser inovador, com uma prática de ensino consciente sobre o estudo da língua, mais precisamente para que a busca do conhecimento possa

contribuir para aceitação da diversidade linguística existente na sociedade, pois isto está extremamente ligada à evolução humana, como também em constante mudança. Da mesma forma acontece com a língua, que sempre se modifica com o passar do tempo. Com isso, Bortoni-Ricardo (2004) estabelece da seguinte forma:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75).

Entende-se, que o aluno desde a infância já possui recursos linguísticos utilizado na sua fala, porém devem adequar-se as diferenças existentes na língua. Pois, essa adequação é fundamental para interação social. Diante disso, Antunes (2003, p.112), enfatiza que “a atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita [...]”. Principalmente, conhecer a língua é respectivamente entender o meio comunicativo, pois é por meio dela que surgem as diferentes formas de linguagem, como também a necessidade de compreender a fala do outro.

Segundo Travaglia (2009), para que possa ampliar a competência comunicativa, é preciso que haja respeito às variedades linguísticas. Além disso, os usuários tendem a adequar sua língua em diversos ambientes ou situações, pois para adquirir aprendizagem da língua materna, devem-se conhecer outras variedades existentes na sociedade. Portanto, por se tratar de uma língua com uma diversidade tão ampla, é preciso um vasto estudo, pela questão da necessidade de conhecimento dos valores que a língua traz devido a grande variedade dialetais do Brasil.

5. ABORDAGENS DO PCNLP SOBRE AS VARIEDADES DIALETAIS

Como já foi citado anteriormente, sobre as variedades da língua, também é preferível abordar o posicionamento do (PCN) que “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” (BRASIL, 2001, p.130). Nessa perspectiva, visa-se adquirir conhecimentos condizentes a respeito das abordagens dos Parâmetros Curriculares nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) das variedades dialetais nas escolas, como o docente deve interagir com seu aluno no momento em que surgir as diferenças linguísticas.

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais

deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p.26).

Conseqüentemente, devem-se levar em consideração as variedades dialetais, como geográfica e social existente no Brasil, bem como, a questão de como é vista as variedades linguísticas, e a necessidade do ensino-aprendizagem nas escolas, para que haja respeito à diferença, e que seu aluno tenha conhecimento da diversidade da língua, e, com isso, perceba outras formas da fala que seja considerada no meio social. Além do mais, é necessário que as escolas se adequem sobre a importância do ensino em relação às várias formas da língua, sem desmerecer nenhuma linguagem e as contextualizando, assim, resultando no “quebra do paradigma” em se falar “errado” e gerando um novo olhar sobre as diferentes formas de linguagem.

É evidente a preocupação desse documento destinado à educação e o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Bem como, o ensino de variação linguística, na qual o aluno deve aprender diante da diversidade que a língua trás, e, portanto, se adaptar às diferenças da fala do outro. De acordo com Brasil (1998),

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.82).

É preferível que o professor de Língua Portuguesa possa ensinar variedades linguísticas, de forma que abranja todos os alunos, sem excluir nenhum dele em sua metodologia, para que não aconteça preconceito linguístico. Pois, cada aluno tem sua particularidade na fala. Além disso, o aluno deve conhecer que todos os tipos de variedades linguísticas devem ser aceitos em meio à sociedade. Por isso, a necessidade de ensinar as variedades linguísticas, para que seu aluno tenha orgulho da sua origem. Assim, o aluno perceberá a complexidade que existe na língua, e, com isso, passará a utilizar uma linguagem adequada na hora de se comunicar em determinados ambientes, seja em casa, na escola ou em outros ambientes sociais.

6. O ENSINO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um instrumento escolhido para fins pedagógicos com a finalidade de contribuir para aprendizagem dos alunos, como também uma forma de auxiliar o professor em suas aulas. Devido a isso, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para avaliar os livros escolhidos a serem utilizados nas escolas, como também, encarregado da distribuição dos materiais pedagógicos para uso na prática escolar.

Conforme o livro didático (2015) utilizado no Colégio Estadual Bandeira Souza, na cidade de Araguatins - TO, o conteúdo a respeito do ensino de variação linguística envolve o ensino sobre variedades situacionais e sociais, utilizando trechos de textos, tirinhas e resoluções de perguntas sobre linguagem formal e informal.

No entanto, Bagno (2007, p. 120) constata que “um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimos de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas [...]”. Isso nos mostra que o ensino sobre variações linguísticas nas escolas, precisa ser cada vez mais objetivo, para que o aluno estabeleça em seus conhecimentos que a variação linguística não é referência somente dessas classes, e sim pode acontecer com quaisquer outras classes, o que irá diferenciar, será a situação ou até mesmo o local que o falante se encontra.

Nesse aspecto, seria de grande valor para o ensino das variedades linguísticas nas escolas, frisar sobre o respeito à diversidade, tanto por parte dos alunos como também dos docentes. Com isso, o aluno terá conhecimento de que a variação não quer dizer falar errado e sim averiguar que é simplesmente diversidade linguística.

7. A PRÁTICA DOCENTE COMO REFLEXÃO DE ENSINO

Nessa seção, analisa-se a importância da prática do professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II da Escola Estadual Bandeira Souza localizada em Araguatins - TO. As entrevistas foram feitas com perguntas semiestruturadas, durante a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Considerando o ensino de variação linguística, sugerido pelo Referencial Curricular do Estado do Tocantins (2018) e o Parâmetro Curricular Nacional da Língua Portuguesa (PCNLP). Pois, conforme Garrido (2015, p.131), “a prática em sala de aula coloca desafios e questões para os quais precisamos criar alternativas adequadas [...] que se dá paralela e concomitantemente com a construção do conhecimento pelos alunos”.

Efetivamente, durante a realização dos estágios supervisionados de Língua Portuguesa I e III, pode-se perceber a respeito do ensino de variação linguística na escola, assim como, as abordagens adotadas pelos professores em sala de aula, como também analisando a didática do

professor em consonância com o livro didático. Além disso, observou-se também a questão do conteúdo ministrado sobre diversidade linguística na sala aula, assim como, a interação dos professores com os documentos oficiais da educação. Por essa razão, é que houve a necessidade de enfatizar nessa pesquisa sobre esses desafios de ensinar as diferenças existentes na Língua Portuguesa.

Diante disto, perguntamos aos professores com o seguinte questionamento: Se existe alguma proposta de trabalho a ser desenvolvida na escola com o estudo de variação linguística, levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais? Conforme os relatos dos professores, obtivemos os seguintes questionamentos:

“À escola não possui um projeto específico para o trabalho com variação linguística. O que se trabalha são os conteúdos mínimos exigidos pelo referencial curricular do estado, e nesse há o estudo das variações linguísticas” (PROFESSOR 01).

“Pelo que eu sei até o momento, a escola não tem nenhuma proposta, mas é claro que em Língua Portuguesa acabamos trabalhando variação linguística em determinados momentos em sala” (PROFESSOR 02).

“Sim. Pois, a variação linguística é abordada de forma que pode auxiliar o professor e aluno nesse processo de ensino aprendizagem” (PROFESSOR 03).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de ajustes nas práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa, pois, conforme o professor 01, trabalha-se apenas os conteúdos que são exigidos no referencial curricular do Estado do Tocantins e nele recomenda-se o estudo de variação linguística, todavia, o professor 02 enfatiza que esporadicamente acabam trabalhando a variação linguística em alguns momentos, deixando a subtendido que ocasionalmente abordam questionamentos sobre a variação linguística. Já o professor 03 enfatiza que, o ensino das variações linguísticas auxilia tanto o professor quanto o aluno no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Logo, em seguida direcionamos o seguinte questionamento: Como professor de Língua Portuguesa, você utiliza alguma estratégia para que seu aluno conheça e respeite as diferenças existentes na língua?

“Sim” (PROFESSOR, 01).

“Sim. Isso é praticamente uma obrigação nossa, enquanto estudiosos da Língua Portuguesa” (PROFESSOR, 02).

“Ensinando-os a língua e suas propriedades e o uso que ela realmente tem aí, a partir desse trabalho eu proporciono o aluno o conhecimento das variedades da língua” (PROFESSOR, 03).

No entanto, não é possível distinguir com clareza a resposta do professor 01 que simplesmente confirma com a palavra “Sim”. Desse modo, o professor 02 acredita que esse ensino seja uma responsabilidade somente dos professores de Língua Portuguesa, que na verdade é responsabilidade de todas as áreas ligadas a educação, pois todas as disciplinas são ensinadas utilizando a língua materna. O questionamento do professor 03, é que em quanto ensina a língua e

suas propriedades, conseqüentemente, também já se ensina as variedades existentes na Língua Portuguesa. Porém, a realidade do ensino de variações linguística, deve ser bem mais abrangente.

Em seguida, perguntamos: qual o seu ponto de vista, quanto aos estudos linguísticos que envolvem a língua, linguagem e fala, mencionados no Referencial Curricular do Estado do Tocantins, como também, nos Parâmetros Curriculares Nacional da Língua Portuguesa.

É de suma importância para que o ensino seja satisfatório e significativo (PROFESSOR, 01).

Um estudo mais que importante para nossos alunos hoje, para que possam diferenciar uma coisa da outra (PROFESSOR, 03).

Acredito que é essencial para a prática pedagógica esses documentos. Pois, eles defendem um ensino voltado para a concepção de linguagem, ou seja, um processo de enunciação que expressa à concepção da língua (PROFESSOR, 03).

De acordo com os depoimentos do Professor 01, o estudo da língua, linguagem e fala é algo imprescindível para um ensino eficiente e eficaz, o Professor 02 também aborda esse estudo como algo de grande importância, para a capacidade de discernir sobre o estudo, e ainda, o Professor 03 proferiu-se a este estudo como primordial no âmbito da prática pedagógica, pelo assunto que trata, possibilitando um estudo detalhado acerca da conceituação do significado da língua. Assim, percebe-se que os professores conhecem de fato o que determina nesses documentos oficiais destinados ao ensino da língua.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho possibilitou ampliar os conhecimentos dos estudos acerca da língua, linguagem e variação linguística, como também, tornou-se mais fácil compreender os fatores que direcionam os estudos de variação linguística quanto aos aspectos geográficos, sociais, de escolaridade, idade e sexo. Também, verificou-se como os professores de Língua Portuguesa ensina variação linguística em sala de aula e a forma como esse ensino é repassado nas escolas, e como é absorvido pelos alunos.

Constatou-se, que os docentes mostram anseios quanto ao modo de trabalhar a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, procuram ensinar os alunos de forma que eles compreendam as diferenças na fala do outro. Tornou-se evidente que os professores conhecem a importância desse ensino em sala de aula, e que procuram ensinar que existem inúmeras falas que permitem chegar à mesma compreensão. Pode-se perceber que o ensino de variações linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, possibilita aos alunos do Ensino Fundamental, uma dimensão de conhecimento em relação à linguagem, como também, a importância ao respeito à diversidade existente na língua.

Portanto, este trabalho traz à tona a responsabilidade social que os professores têm na vida dos alunos. Assim, a conscientização dos alunos quanto à diversidade linguística existente no país precisa ser reforçada para que os alunos conheçam e respeitem as variações linguísticas que permeiam os ambientes sociais. É notável que a dedicação quanto aos estudos de variações linguísticas necessita ser cada vez mais estimulado pelos profissionais da educação, principalmente o professor de Língua Portuguesa, pois, está diretamente interligado com ensino da língua materna.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 2. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **A sociolinguística na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 09 maio 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

COSTA, Cibele Lopresti. **Para viver juntos: português, 6º ano: anos finais: Ensino Fundamental** / Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares; organizadora Edições SM; obra coletiva conciliada, desenvolvida / e produzida por edições SM; editora responsável Andressa Munique Paiva. -4. Ed.- São Paulo: Edições SM, 2015.

GARRIDO, E. A construção do conhecimento pelo aluno. O papel mediador do professor. In: Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P.; (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. – São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 128-131.

GLENDAY, C. H. Noam Chomsky: **linguística e filosofia**. 2008. Dissertação (mestrado em cognição e linguagem) _ Universidade Estadual do Norte fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/2018/pdf/COGNICAO_6587_1240934116.pdf>. Acesso em: 03 mar.2018.

MENDES, R. B. Língua e Variação. José Luiz Fiorin (Org.). **Linguística? Que é isso?** 1. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, V. L. P. Relevância das variáveis linguísticas. MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução á sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2015. p. 67-72.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. 11. Ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (org.) com a colaboração de Albert Riedlinger: prefácio à edição brasileira de; Isaac Nicolau Salum; [tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein]. – 28. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: nua proposta para o ensino de gramática. 14. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

ENSINO DA GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DA REFLEXÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

RAQUEANE DA SILVA CALIXTO

DENYSE MOTA SILVA

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente artigo, propõe-se refletir a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa (LP) e a proposta do ensino de gramática a partir da visão do estágio de observação do aluno-professor em formação. A observação ocorreu em algumas escolas da rede pública Estadual da cidade de Araguatins, especialmente no que toca ao trabalho que estas entidades de ensino desenvolvem nas séries do 3º e 4º ciclo.

Para tanto, foi feita uma pesquisa com professores em formação de Língua Portuguesa (LP), sendo quatro (04) do oitavo período, um (01) do sétimo e cinco (05) do quinto período, atentando-se para a reflexão e a possibilidade de melhorar o ensino dando importância às orientações de documentos oficiais da educação, sobretudo as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aportes do texto para o ensino de gramática.

A escolha por esse assunto fundamenta-se através da disciplina de Estágio Supervisionado em (I) de Língua Portuguesa (LP), que se justifica através da observação de um ensino de gramática descontextualizada, observando que os alunos sabiam, por exemplo, a definição do substantivo, todavia, tinham dificuldades de identificá-lo dentro do texto em determinadas situações.

Com o propósito de refletir acerca da formação do professor de LP e o ensino de gramática contextualizada, contribuindo para a realização de uma proposta de um ensino-aprendizagem diferenciada, aplicou-se um questionário para 15 alunos-professores do oitavo, sétimo e quinto período do Curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS na cidade de Araguatins-TO.

Para tanto, muito se tem indagado acerca do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa Afinal de contas, como se deve ensinar gramática? Será que o ensino tradicional ainda faz parte das aulas de Língua Portuguesa? E com um ensino contextualizado, como poderia ser? Faria diferença?

Deste modo, a escolha metodológica adotada se justifica a partir da pesquisa bibliográfica acerca da temática, de cunho qualitativo, respaldada por documentos oficiais da educação como PCN, e por alguns dos mais renomados autores como: Silva (2011), Travaglia (2009 e 1997),

Antunes (2003 e 2007), que discutem o ensino de gramática e a formação do professor de Língua Portuguesa.

2. LÍNGUA E GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Existem vários tipos de gramática, porém, este tópico abordará questões relativas à Gramática Normativa, à Descritiva e ao seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa (LP), não dando muita ênfase à descritiva, pois, a mesma estará neste trabalho somente como suporte para a gramática normativa, sendo a mais vivenciada nas instituições escolares exatamente por ser a que rege as normas da língua na escrita e na fala, apontando, assim, os “erros” da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Travaglia (2009) diz que:

A gramática normativa, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. [...] (TRAVAGLIA, 2009, p.30).

Sendo assim, é muito importante o ato de aprender a dominá-la, pois é ela, quem dita às regras da língua, de uma determinada sociedade. Além disso, como é a norma padrão, temos que nos adaptarmos as suas diretrizes. Novamente, Travaglia (1997), complementa essa fala, quando diz que:

[...] Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua, (análise de estruturas, numa classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira (TRAVAGLIA 1997, p.30,31, grifo do autor).

Além disso, Travaglia (2009, p. 31), ainda, diz que “[...] a gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade”. Concordamos com essa fala do teórico porque esta norma se sobressai. Seja fazendo uma prova de vestibular, em uma entrevista para emprego e até mesmo na perspectiva de formação docente da língua materna, enfatiza-se bastante, a importância e o domínio dessas normas.

Ainda em referência à gramática normativa, há também a descritiva, sendo aquela que irá detalhar as partes da gramática. Travaglia, (2009, p.32), descreve essa gramática dizendo que ela “[...] é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento”. Nesse caso, ela não trabalha apenas com a variedade culta, mas com qualquer variedade da língua.

Portanto, pode-se dizer que essa gramática é importante para o nosso dia a dia, pois é através dela que nos comunicamos oralmente ou verbalmente, seja na escrita ou na fala. Com isso, ao que diz respeito ao ensino de gramática, ainda é uma questão que exige bastante sensibilidade

por parte dos professores, porque em muitas das vezes, acabam ensinando a gramática de forma tradicional, deixando de lado a materialidade do texto, sendo ele fundamental.

Além disso, muitas vezes, o texto é utilizado como pretexto para o ensino de gramática. Silva (2011) afirma que,

A terminologia pretexto é justificada porque o texto é utilizado como subterfúgio ou desculpa para o ensino de gramática, sendo o próprio texto desconsiderado ou ignorado nas atividades didáticas de ensino de gramática (SILVA, 2011, p.33).

Com isso, os PCN Brasil (1998) discutem e preveem sobre o modo de ensinar, afirmando que:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte de reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não correspondem aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio entre outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p.29).

Desse modo, descreve a língua materna de forma tradicional, fazendo uma crítica com a definição, classificação e exercitação, esperando que tenhamos um resultado além da definição e da exercitação nessa perspectiva. Assim, em relação à formação dos futuros professores de língua materna, podemos perceber que ensinar gramática é uma prática pedagógica, vai muito além de nomenclaturas e memorização. Silva (2011) vem retomando essa mesma linha de pensamento quando fala que:

Conforme as diretrizes vigentes, a metodologia da tradição do ensino gramatical, caracterizada pela “definição, classificação e exercitação” de categorias gramaticais, como substantivo, artigo, adjetivos, ou orações subordinadas e coordenadas, por exemplo, deve ser substituída por atividades didáticas de reflexão sobre a diversidade de usos linguísticos (SILVA, 2011, p.28).

Considerando a diversidade de usos linguísticos e, concordando com um ensino de gramática contextualizado, para se alcançar uma boa didática, o professor de língua materna deve buscar meios e ampliar sua metodologia, pautando-se no ensino de gramática ancorado na materialidade textual, desenvolvendo a reflexão e o pensamento crítico dos seus alunos.

A partir dessa concepção, Ilari (1992), aborda que [...], com efeito, as categorias da gramática tradicional resultam da aplicação de critérios heterogêneos e analisam a oração em sua forma superficial – um nível que a linguística considera apenas indicativo e não decisivo para a apreensão do sentido. Ainda sobre esse assunto, Silva (2011) também aborda que;

O estudo da gramática no nível do texto, diferentemente da abordagem da tradição do ensino gramatical, nos níveis da frase e da palavra, é a principal característica da atividade de análise linguística. Nesse sentido, o texto é concebido como unidade de análise linguística, ainda conforme as diretrizes focalizadas. O gênero textual, eleito como objeto

de ensino em aulas de língua materna, é outro elemento a ser considerado nas atividades de análise linguística (SILVA, 2011, p.30).

A forma de ensino descontextualizada e fragmentada do texto é insuficiente para que o aluno tenha um aprendizado satisfatório não usando somente o texto em si, todavia, explicar desde o início uma proposta de didatização do que é um gênero textual, qual gênero está sendo utilizado no momento, quais suas características e objetivos, enriquecendo com o aproveitamento dos recursos linguísticos.

3. PROBLEMAS COMUNS NO PROCESSO DE ENSINO DE GRAMÁTICA

De acordo com Bagno (2000, p.25), a forma fragmentada como a gramática é estudada no país, leva ao desenvolvimento de um fenômeno prejudicial, que é o esquecimento progressivo das informações, um exemplo dessa realidade é o aluno de uma determinada série, que ao concluir e subir de nível, não lembra mais nada de gramática ou lembra muito pouco, e quando posto para desenvolver um texto, aplica apenas de forma rudimentar os conhecimentos da disciplina

O Brasil vem apresentando nos últimos anos, um péssimo desempenho em exames de avaliação dos alunos, provas essas, tanto nacionais como internacionais, isso é uma consequência direta de uma série de fatores, sendo o principal deles uma deficiência crônica na interpretação de textos. O bom professor de gramática deve levar esses fatos em consideração, porque não adianta nada que um aluno saiba o que é um verbo, um artigo, se ele não conseguir organizar esse conhecimento na construção de bons textos.

Segundo Antunes (2007, p.30), em seu livro *Muito Além da Gramática*, outro ponto que merece menção é que a absorção do conhecimento se dá de forma gradual, ou seja, não adianta que o professor bombardeie o aluno com várias informações complexas, sem que esse, tenha uma bagagem cultural para entender esses dados. É necessário que os docentes passem a roteirizar suas aulas, não somente com sustentação na base comum curricular, mas também no nível de habilidades dos alunos. Não adianta tentar ensinar análise morfosintática, para alguém que mal sabe ler, esse tipo de incongruência, gera problemas em todos os níveis do ensino.

A gramática deve ser ministrada em sala de aula, de forma relativizada, de maneira que o aluno perceba a amplitude das diversas aplicações desta, sempre dentro de um contexto; esse tipo de trabalho garante que o discente possa coordenar suas próprias ações, desmitificando o ensino, e garantindo a quebra do paradigma “das verdades absolutas”.

Alguns teóricos defendem que o modelo clássico de ensino de gramática deve ser abolido pois, nesse sistema o aluno é estressado ao máximo, para que individualmente e de forma repetitiva e mecânica acesse a informação, tendo em vista que a gramática é um elemento puramente

consultivo, logo se torna um grande flagelo para o discente, estudar algo que muitas vezes não pode ser visto em seu cotidiano, indo na contramão a essa prática, um modelo bem mais produtivo, é a utilização sistêmica da gramática na elaboração de textos e discurso, onde de forma coletiva os alunos se juntam para construir conhecimento (ANTUNES, 2007, p.15).

Ademais, a disciplina de Língua Portuguesa é muito intrincada, e não existe uma fórmula mágica que faça os alunos se identificarem de imediato com o que é visto em aula, nesse tipo de cenário se faz necessário que o professor teste diversas metodologias, sempre buscando a mais adequada para seu público (os discentes), é importante salientar que o que funciona em uma determinada região, com pessoas de uma determinada faixa etária, não necessariamente funcionará com pessoas de outra idade ou localidade.

Levando em consideração a ideia de Antunes (2007, p.17), é importante que o aluno sinta prazer ao assistir uma aula, que ele queira por espontânea vontade acompanhar o itinerário da disciplina, caso contrário, na base da imposição, os desapontamentos serão maiores, produzindo resultados piores. Por isso, o professor precisa lançar mão de estratégias que tenham o caráter agradável, para prender a atenção do aluno: revistas, histórias em quadrinhos, dinâmicas em grupo, livros ilustrados, entre outros. O esforço coletivo é a única saída, para melhorar o desempenho da gramática dos alunos brasileiros.

Portanto, em nenhuma circunstância, o mediador pode assumir uma postura hipócrita, ou seja, por mais que a gramática seja ministrada em um sistema mais lúdico, os modelos normativos não podem ser abandonados, pois são essas normas que servem como termômetro, para a avaliação do nível de conhecimento de um determinado indivíduo, sobre a língua e seu processo de construção. Um aluno sem conhecimento pleno e satisfatório em gramática, passa a ser preterido de diversas atividades tanto econômicas como sociais.

4. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Segundo os PCN (1998), desde os anos 70, o centro da discussão a respeito da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país tem sido o ensino de Língua Portuguesa. Além do mais, salienta que a leitura e a escrita pelos alunos são responsáveis pelo fracasso escolar principalmente no primeiro, segundo e quarto anos, anteriormente as primeira, segunda e quinta séries. No primeiro ano, por não conseguir a alfabetização, no segundo, pelo fato de não conseguirem levar os discentes ao devido propósito de saberem o uso adequado de modelos/regras da linguagem escrita. Essas conjunturas são primordiais para que os alunos continuem avançando e progredindo.

Vale ressaltar também, Travaglia (1997), ao falar sobre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa, é preciso que a escola abra a pluralidade dos discursos que se refere, às variedades

linguísticas. Por repetidas vezes, a nossa sociedade é observada tendo como uma tradição que levam a rotular o “certo” e o “errado”, os “inaceitáveis” ou “aceitáveis”. No entanto, deve-se usar a língua de formas variadas.

[...] não há por que, ao realizar as atividades de **ensino/aprendizagem** da língua materna, inserir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. Não cabe ao argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina (TRAVAGLIA 1997, p. 41).

Em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, Antunes (2003) expõe que a atividade pedagógica de ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. Segundo a autora, o trabalho com a oralidade deve ser voltado para a variedade de tipos de gêneros de discursos orais, de modo que essa oralidade seja orientada para facilitar o convívio social, proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Além disso, em relação ao segundo eixo, a escrita, segundo Antunes (2003), aponta para atividades que fortaleçam a composição de textos que tenham, de fato, leitores, sendo, pois, adequados em sua forma de se apresentar. No que se refere às práticas de leitura em sala de aula, posiciona-se que as atividades devem garantir leituras diversificadas e motivadas, tendo como meta uma atividade crítica, extrapolando a mera decodificação de palavras e chegue à interpretação dos aspectos ideológicos do texto.

O trabalho com a gramática, para ela, terá que prever a pluralidade de normas linguísticas, pois “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89). Em termos gerais, a autora propõe que “[...] as aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua Portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 111).

O que é percebido nas salas de aula de Língua Portuguesa e, muitas vezes, tem sido apontado como a “pedra no caminho” das aulas é que há, em muitas instituições escolares, sobretudo de classes econômicas desfavorecidas, um enorme distanciamento entre a norma linguística dos alunos e a que serve de objeto de ensino, que é proposta a esses alunos nos textos que lhes são “cobrados” e que é exposta a eles nos textos trabalhados pelos professores.

Em relação a isso, apesar de hoje já termos inúmeras investigações que apontam para a diversidade linguística como algo natural e inerente às línguas e para um tratamento adequado das variantes linguísticas em sala de aula, ainda é comum o professor deixar essas questões de lado, e trabalhar somente a gramática pura. E para que se tenha um bom resultado, é preciso trabalhar bem. E para se trabalhar bem, é preciso que o docente se dispusesse a pesquisar para tal desenvolvimento.

5. DISCUSSÃO ENTRE O REAL E O IDEAL

Buscando refletir a respeito da formação inicial do professor de Língua Portuguesa (LP) da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) campus Araguatins, foi realizada uma pesquisa, através de um questionário semiestruturado de caráter qualitativo, ponderando sobre o ponto de vista dos alunos durante o estágio supervisionado, avaliando a importância da gramática, observando-se para isso o seu ensino e a interação existente entre os professores e os discentes.

Os participantes foram 15 alunos, todos do curso de licenciatura em letras, porém somente dez responderam: quatro deles estavam na fase final do curso, um se encontrava no sétimo período e cinco no quinto período. Teve-se, o cuidado de escolher entrevistados que tivessem algum contato com a prática da docência em sala de aula, garantindo, assim, que os relatos pudessem condizer com a realidade local.

O questionário era composto por sete perguntas abertas, que serviam tanto para definir o perfil dos participantes da entrevista, como também para extrair a opinião dos mesmos, sobre o processo de ensino e aprendizagem, em algumas escolas estaduais como: Escola Aldinar Gonsalves de Carvalho Ensino Fundamental; Osvaldo Franco Ensino Fundamental e Médio, Escola Estadual Leonidas Goncalves Duarte Ensino Fundamental e Médio, Centro de Ensino Médio Professora Antonina Milhomem e as Escolas Arte de Crescer e Doutores do ABC de Ensino Fundamental privadas, porém parceiras da Unitins, campus Araguatins, para realização do estágio supervisionado dos seus alunos.

As perguntas do questionário seguiam o roteiro; 1) Qual é o maior objetivo das aulas de Língua Portuguesa, nos Ensino Fundamental e Médio?; 2) Qual seria a contribuição do ensino de gramática para tal objetivo?; 3) O que você já pode observar, durante seu estágio, sobre o ensino de gramática?; 4) Como você entende e conceitua Língua Padrão, Gramática e Análise Linguística?

A pergunta que iniciou o levantamento da pesquisa, foi: *“Qual é o maior objetivo das aulas de Língua Portuguesa, nos Ensino Fundamental e Médio?”*. As repostas dadas pelos entrevistados seguem abaixo.

(AP1) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. Levar um conhecimento mais aprofundado, levando o aluno a ser crítico tanto na escola como na sociedade, sabendo lidar com a leitura e a escrita tendo coerência e uma maneira mais adequada para utilizá-la.

(AP2) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. O objetivo maior do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português: quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos na modalidade escrita e oral, em diferentes situações.

(AP3) [UNITINS/ ELGD e CEMPAM]. Formar indivíduos, torná-los letrados prontos e preparados para debaterem determinados assuntos criticamente.

(AP4) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. A Língua Portuguesa vai além de regras gramaticais, está vinculado ao processo de comunicação e linguagem utilizada em nosso dia e no convívio com a sociedade.

(AP5) [UNITINS/ EDABC e CEMPAM]. Condicionar o aluno ao letramento, ou seja, ensinar o aluno interpretar e associar ao seu convívio ou meio social.

É consenso entre os grandes estudiosos, que quando a pergunta é pertinente ela já traz a semente da resposta; os argumentos em sua maioria apontam que um fator determinante para a boa formação dos alunos, seria um modelo didático mais lúdico e contextualizado, fazendo com que os discentes se sintam mais confortáveis, e possam participar de forma efetiva dentro do processo de ensino. Além disso, algumas respostas apresentam um viés mais pragmático, onde os entrevistados reafirmam a importância do pleno domínio da escrita, leitura e da capacidade de analisar criticamente os objetos de estudos como, por exemplo, o texto e seus variados recursos.

Moura (2003, p.10), demonstra em sua obra sobre o aprendizado de Língua Portuguesa, que um aluno só pode ser considerado proficiente nessa disciplina quando o mesmo puder internalizar os conceitos de leitura, interpretação de texto, gramática e linguística; o que comprova que a preocupação dos acadêmicos do curso de letras da UNITINS, com esses temas, é extremamente pertinente, para uma boa atuação em sala de aula.

Em sequência, indagamos qual seria a contribuição do ensino de gramática para tal objetivo? Os entrevistados deram as seguintes respostas.

(AP1) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. Trabalhar a gramática é fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, já que ela é a base da norma culta do português brasileiro.

(AP2) [UNITINS/ ELGD e CEMPAM]. A gramática é fundamental para o desenvolvimento do aluno, tendo em vista ser indispensável em diversas áreas de ensino-aprendizagem.

(AP3) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. A Língua Portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. Neste sentido, a gramática contribuiria exemplificando para o aluno essa modalidade, em vez de ensinar apenas as regras que a compõe.

(AP4) [UNITINS ELGD e CEMPAM]. Contribui no processo de letramento, expressar-se de maneira culta sem o contato com a gramática é quase impossível.

(AP5) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. A gramática tem o papel de sistematizar o processo de aprendizagem do português. Mediante, o ensino de gramática podemos refletir sobre a estrutura e funcionamento da língua.

É possível observar no padrão das respostas dos alunos da UNITINS, que eles sabem da importância do estudo da gramática, e muitos deles chegam a insinuar, que a base de todo o conhecimento da língua, reforçando a ideia que um bom acadêmico de letras, deve ter um amplo conhecimento da língua, e tem por obrigação repassar esse conhecimento da forma mais coerente, proveitosa e espontânea possível.

Bagno (2000, p.22), retrata no seu trabalho sobre o ensino da gramática, que o professor é parte integrante do processo, e que sem uma sensibilidade na metodologia de repasse do conhecimento, os alunos acabam por perder o apuro as aulas, que são fundamentais, afinal a gramática é um dos principais elementos de estudo e compreensão das normativas da língua.

Diante da terceira pergunta, “*O que você já pode observar, durante seu estágio, sobre o ensino de gramática?*” os acadêmicos entrevistados, deram respostas bem variadas.

(AP1) [UNITINS/ ELGD e CEMPAM]. Não está sendo de maneira eficiente, e pude perceber que anda muito precário.

(AP2) [UNITINS/ ELGD e CEMPAM]. É notável muita deficiência por parte dos alunos. O professor tem dificuldade para avançar no conteúdo por este motivo. A metodologia trabalhada nem sempre é a mais clara.

(AP3) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. Observei que o ensino de gramática se tornou algo enfadonho, pois os professores focam apenas em suas normas, ou seja, não passa para o aluno que a linguagem é um fenômeno dinâmico e as línguas mudam com o tempo, e para continuar sendo a expressão do poder social manifestado por um dialeto, a gramática também deveria mudar.

(AP4) [UNITINS/ EAC e CEMPAM]. Que ensinar gramática, não significa pegar uma norma intitulada e pronta, mas desenvolver um contínuo estudo no que tange a prática de metodologias dentro da sala de aula.

(AP5) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. Através da observação do estágio, pude perceber que o ensino de gramática se constitui de forma tradicional e defasada, onde o texto é trabalhado de forma fragmentada.

É visível nas respostas dadas pelos acadêmicos, que existe uma incompatibilidade entre o que seria o cenário ideal, e as verdadeiras condições encontradas nas escolas, os professores que foram assistidos durante o período de estágio, adotam procedimentos de repetição contínua de

regras, o que atualmente se mostra ser uma prática não recomendável. Duas respostas (um e dois) foram enfáticas ao afirmarem a insatisfação dos alunos, com a forma como as aulas estavam sendo conduzidas.

A resposta do AP4 ressalta uma dura realidade brasileira, os alunos passam de série muitas vezes sem saber de fato o conteúdo, acarretando uma ineficiência no processo de aprendizagem, um discente que não possui as competências básicas, encontra muita dificuldade para aprender e internalizar os conceitos de gramática.

Antunes (2007, p.19), por meio de uma pesquisa direcionada a gramática aplicada em sala de aula, pode observar que metodologias mais modernas de ensino apresentam resultados mais satisfatórios. O professor deve ser um mediador, não um ditador.

No tocante a sexta pergunta, os acadêmicos de letras da UNITINS, foram levados a refletir sobre o entendimento e conceito de Língua Padrão, Gramática e Análise Linguística. Tendo os entrevistados que responder, qual seria a definição desses termos segundo suas concepções. As repostas seguem a baixo.

(AP1) [UNITINS/ ELGD e CEMPAM] Língua padrão que é falada por todas as partes do Brasil. Gramática, é o estudo da norma culta. Análise linguística é a análise de todas as línguas do Brasil.

(AP2) [UNITINS/ EOF e CEMPAM] Língua Padrão, Gramática e Análise Linguística, são as bases da norma culta, que deve ser ensinada aos alunos.

(AP3) [UNITINS/ EAGC e CEMPAM]. Língua padrão são as regras de uma determinada gramática. Gramática são as regras que direcionam o uso da língua. Análise Linguística auxilia os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre como pode usar certas palavras.

(AP4) [UNITINS/ ELGD e CEMPAM]. Língua padrão é a língua falada pela massa; gramática carrega um significado vasto que é fundamental na fala de prestígio; análise linguística é a análise da língua de forma mais “científica”.

(AP5) [UNITINS/ EOF e CEMPAM]. Língua padrão é a língua culta falada e escrita. Gramática é um conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua falada ou escrita. Análise linguística é um instrumento capaz de refletir a organização do texto escrito.

Cyranka (2014, p.15), é uma forte apoiadora de que todos os nativos de um país são fluentes na sua língua natal, não existindo o certo ou o errado, mas sim o adequado e o inadequado. É importante salientar que a maioria dos entrevistados, apresenta conhecimento, sobre o conceito dos termos Língua Padrão, Gramática e Análise Linguística, comprovando que o curso de Letras da

UNITINS, foi efetivo na tarefa de repassar o conhecimento para seus acadêmicos, garantindo, assim, o papel social da instituição.

Neves (2007, p.15), em sua obra sobre os desafios da educação de nível superior, defendeu que quanto maior o tempo de estudo de um professor, melhor será sua capacidade de ministrar aulas, sendo essa uma consequência inata, do constante aperfeiçoamento profissional. Um bom educador é aquele que se atualiza e que está sempre em formação, sendo as universidades fundamentais em todo esse processo. É visível o apressamento dos acadêmicos entrevistados, pela instituição que os formará, isso é um bom sinal, tendo em vista que os mesmos representam uma nova geração de docentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs refletir a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa (LP) e a proposta do ensino de gramática a partir da visão do estágio de observação do aluno-professor em formação.

Contudo, inferimos que a compreensão plena da Língua Portuguesa é de suma importância, para todo o cidadão que usufrui de seus direitos civis, dentro da sociedade, pois em tudo é necessário o entendimento da escrita e da fala. As civilizações modernas são rodeadas por códigos, sinais, sentenças, normas e hierarquias, tudo isso muito ligado ao mundo do trabalho e da ciência, tendo enorme proximidade com a linguística, afinal as coisas são ensinadas com base em textos, que são transmitidos por todos os meios possíveis.

Os resultados da pesquisa não nos permitem resultados concretos sobre todas as representações docentes, na verdade nos despertam para uma necessária reflexão de formação. As respostas dos dados demonstram, em linhas gerais, o perfil de um profissional que se coloca à disposição de aprender e tentar acompanhar as mudanças propostas no campo linguístico relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, através de sua experiência durante o estágio supervisionado, revelando também um ambiente ainda marcado por alguns desafios e contradições entre o real e o ideal.

Contudo, fica registrado o grande desafio para os cursos de Letras, que, resumidamente, consiste em: oferecer condições de domínio da própria língua em questão; oferecer conhecimento teórico-científico que possibilite análise crítica e pesquisa; ensinar a ensinar. Ademais a satisfação do aluno/professor revelada durante sua formação do curso de letras em específico da Unitins.

Não é uma tarefa fácil transformar as bases de ensino já sedimentado. É um trabalho progressivo e participativo que deve ser feito nas salas de aula, a partir da legitimação do professor como instrumento de mudança, entendendo que o ensino da gramática normativa é apenas o

caminho, sendo cercado por leituras e por produções textuais voltadas para a competência comunicativa dos seus alunos.

Por fim, nos nossos dias atuais tem se exigido uma nova escola, composta por profissionais qualificados, antenados, que tenham o domínio da comunicação, oferecendo conhecimento teórico-científico e possibilitando também análise crítica dentre outras coisas. Somente um professor com essas possibilidades de formação consegue realmente fazer com que o aluno aprenda, tanto gramática, como qualquer outro conteúdo. É preciso que as estruturas mudem e que a formação dos licenciados em letras seja reflexiva.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: parábola editorial, 2007.

_____, Irandé. **Aula de português**; encontro e interação. São Paulo: parábola editorial 2003.

ALKMIM, Tânia. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) **A prática de linguagem em sala de aula**: Praticando os PCN. São Paulo, 2001.

CYRANKA, Lucia Mendonça. **Evolução dos Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 5^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. -4^a ed.- São Paulo, 1992.

MOURA, Waleska Oliveira. **Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa: diversidade Linguística e Formação Docente**. Salvador: UFBA, 2003.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Desafios da educação superior**. Porto Alegre: SciELO, 2007.

RAMOS, José Luís. **Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem**. Évora: Portugal, 2014.

SILVA, Wagner Rodrigues Silva. **Estudo da Gramática no texto**, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**; uma proposta para o ensino de gramática -14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**; uma proposta para o ensino de gramática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIOTTI, Evani de Carvalho. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Florianópolis: USP, 2008.

VOCABULÁRIO DAS CANTIGAS DE LINDÔ DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COCALINHO: UM REGISTRO LEXICOGRÁFICO

LUCIANA DA SILVA DE SOUSA LIMA

JANE GUIMARÃES SOUSA

1. INTRODUÇÃO

Estudar temáticas que envolvam grupos minoritários possibilita a nós pesquisadores uma aproximação maior com a alteridade, além do mais nos torna mais sensíveis em questões políticas, linguísticas e culturais. O Quilombo Cocalinho (comunidade estudada por nós) possui muitas particularidades culturais, uma delas é o Lindô, foco do nosso trabalho.

A referida comunidade está localizada no município de Santa Fé do Araguaia/TO, e tem como representações culturais vestimenta branca, dança e cantos. As cantigas de Lindô possuem um valor cultural muito forte e é por meio delas que os quilombolas de Cocalinho se autoafirmam enquanto remanescentes de quilombo.

Dentre os diversos estudos do Léxico, a Lexicografia tem ganhado cada vez mais espaço tanto como teoria em si como disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação. A Lexicografia enquanto teoria vai além, pois é a partir dela que são criadas as técnicas de produção dos dicionários (GENOUVIER & PEYART, 1974, p. 243), essa prática também engloba a produção de glossários, vocabulários e até lista de palavras.

Para a constituição do nosso vocabulário, nos apropriamos do léxico das cantigas de Lindô e selecionamos 03 lexias relacionadas ao campo lexical “animais”, a escolha desses se deu pelo fato de a grande maioria das cantigas (ouvidas por nós¹) contemplarem tais lexias. Além disso, o Lindô é pouco estudado e não possui registros escritos para análises linguísticas. A não ser trabalhos que o abordam como “uma dança de roda composta por passos que nos fazem lembrar as tradicionais quadrilhas. Como uma grande brincadeira de crianças, os brincantes em pares entrelaçam os braços e pulam trocando de par e respondendo o refrão das músicas. “(FILHO, et.al, 2011). A necessidade de se registrar o léxico das cantigas vai além de questões linguísticas, pois a cultura, a memória e a identidade cultural da comunidade precisam ser valorizadas, divulgadas e estudadas, para que a política de afirmação dos quilombolas de Cocalinho se fortaleça.

“Os trabalhos lexicográficos sempre foram apreciados ao longo dos tempos, não somente por terem a finalidade de registrar o acervo cultural e científico de uma sociedade, mas também pelo seu caráter pedagógico” (ABREU, et. al., 2013, p. 107). Sendo assim, elaborar um vocabulário voltado para as cantigas de Lindô se torna um instrumento a mais para o registro e manutenção da

cultura quilombola de Cocalinho. Partindo desse pressuposto, durante a elaboração do vocabulário pensamos não apenas no registro das cantigas em si, mas nos professores e alunos da comunidade e, com isso, decidimos produzir um vocabulário mais didático, que contemplasse não apenas as lexias selecionadas com seus respectivos conceitos dicionarizados, mas também, imagem ilustrativa da palavra entrada, abonações e um segundo conceito elaborado por nós.

Apesar do trabalho de Filho et. al. (2011) não focar em elementos linguísticos do Lindô, mas na dança/manifestação cultural, eles apresentam um dado importante ao dizer que “a Dança do Lindô, como geralmente acontece no campo das pesquisas sobre cultura popular tem poucas fontes impressa, dado seu caráter oral e coletivo, e por isso é difícil determinar onde surgiu e a partir de quando” (IDEM, p. 02). Esses dados confirmam a ausência de registros escritos, caracterizando ainda mais a importância de se ter mais trabalhos que envolvam tal temática.

Este artigo se organiza em três seções, sendo: Materiais e Métodos, Resultados e Discussões e Considerações Finais. Na primeira parte apresentamos as bases metodológicas dessa pesquisa; Em seguida, abordamos em dois tópicos “O Conceito de Quilombo” e “O estudo do Léxico”, bases teóricas que fundamentam nosso trabalho e uma proposta de vocabulário como resultados das discussões. Nas considerações finais, refletimos sobre a metodologia usada, na ausência de trabalhos relacionados ao Lindô e na ampliação de tais discussões.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos um levantamento bibliográfico acerca dos estudos Lexicográficos, bem como, de teorias que envolvem questões relacionadas ao conceito de quilombo, discussão necessária para estudos voltados para essa temática.

Pretendia-se, fazer uma pesquisa de campo, para coletar de forma direta as cantigas e, assim, ter um trabalho de viés etnográfico. No entanto, devido algumas dificuldades ocorridas durante o processo de pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Que permite ao investigador uma cobertura mais ampla do que aquela que poderia fazer diretamente” (GIL, 2008, p. 50). E, contemplamos também a pesquisa descritiva, que tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p. 28).

No que diz respeito a coleta de dados, essa ocorreu por meio de um material de áudio cedido pela comunidade, a partir dele realizamos um levantamento lexical e percebemos que o léxico extraído revela que os termos encontrados nas cantigas estão relacionados aos animais, espaço geográfico e à vida no campo. Assim, para a elaboração estrutural do vocabulário nos

apropriamos de discussões lexicográficas, pois a lexicografia possui uma metodologia própria que exige “um paradigma teórico metodológico sobre o léxico e seu modo de tratamento para que seja produzida uma obra de qualidade” (KRIEGER, 2006, p. 170). Acreditamos que tal proposta poderá contribuir para a valorização dos estudos do léxico, das cantigas de Lindô, para o seu registro e também como um suporte didático a mais nas aulas de Língua Portuguesa na escola da comunidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O CONCEITO DE QUILOMBO

Antes de abordar o conceito de quilombo de forma teórica, gostaríamos de apresentar a nossa visão/concepção anterior e posterior ao processo de pesquisa, pois acreditamos que esse tipo de observação é fundamental para pesquisador, pois possibilita fazer uma cronologia do “antes e depois” das leituras acadêmicas.

Para nós a cultura negra sempre foi forte, pois o ambiente em que vivíamos contemplava as danças, músicas e religião de matriz Africana. Cumpre destacar que, além disso, a escola incluía em seu calendário, principalmente no mês de maio (mês de comemoração à escravidão), apresentações da história da chegada do negro ao Brasil, do zumbi dos Palmares como o herói dos negros, a constituição do quilombo e a cultura negra (dança do coco, capoeira, comidas típicas).

Essas discussões e apresentações eram promovidas apenas pelo professor de história, que tinha a responsabilidade de promover esse tipo de evento uma vez por ano. Após as leituras percebemos que se pensarmos no contexto atual e legal esse tipo de ação fixa foge aos preceitos legais apresentados na lei 10.639/03 que rege que:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o **Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (GRIFO NOSSO)**

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Com isso, percebemos que a escola não abrangia essa discussão em todo o currículo, mas possibilitava à comunidade escolar um contato com a história e cultura negra. E inseria nessas atividades o conceito de quilombo, sua constituição e relevância para a história do Brasil. Sendo assim, para nós o quilombo é considerado como o local para onde iam os escravos que fugiam dos “seus senhores” e da mão de obra escravizada. Lá, uniam-se para lutar por seus direitos civis,

culturais e principalmente por sua liberdade, era um lugar de resistência, como ainda hoje. Assim, frisavam bastante que para o quilombola manter a cultura e a língua viva era uma questão de honra.

Após as leituras teóricas percebemos que o conceito de Quilombo se ressemantizou, sendo diferente dos quilombos de “antigamente”, ou seja, não há um padrão estático para ser considerado um quilombo. Hoje, tal termo vem precedido da palavra Comunidade, que para nós, significa: comum a todos.

Tomando por base o conceito de Quilombo teorizado Andrade, et. al. (2010, p. 94) é possível ver a sua etimologia, sendo:

A palavra “quilombo” tem origem nos termos "kilombo" (kimbundo) ou "ochilombo" (umbundo), presente também em outras línguas faladas ainda hoje por diversos povos bantus que habitam a região de Angola, na África. Originalmente, a palavra designava, apenas, um lugar de pouso utilizado por populações nômades ou em deslocamento.

Sobre a ressemantização do termo, Andrade et. al. (2010) afirmam que:

Com o tempo, passou a designar também as paragens e acampamentos das caravanas que faziam o comércio de cera, escravo e outros itens cobiçados pelos colonizadores. Foi no Brasil que o termo "quilombo" ganhou o sentido de comunidades autônomas de escravos furtivos. O quilombo é um conceito próprio dos africanos bantus que vem sendo modificado através dos séculos (ANDRADE et. al. 2010, p. 94).

Dentre as diversas comunidades remanescentes de quilombos presentes no Estado do Tocantins, optamos por dar ênfase à Comunidade Quilombola de Cocalinho, localizada no Município de Santa Fé do Araguaia/TO, que, segundo Esteves (2013, p. 21), é constituído por 150 famílias e tem uma população estimada em 400 habitantes.

Para Esteves (2013, p. 20), a questão quilombola do Estado do Tocantins ganhou destaque a partir dos trabalhos de mapeamento das comunidades negras rurais realizadas pela SECIJU – Secretaria de Cidadania e Justiça do Governo do Estado em 2005. Nesse mesmo ano o Estado passou a discutir a questão quilombola, através dos decretos n. 2.385 e decreto n. 2.483, de 26 de julho de 2005, que instituiu o Comitê Estadual Gestor do Programa Brasil Quilombola e Comunidades Tradicionais no Estado do Tocantins (ESTEVES, 2013, p. 19). Acreditamos que essas discussões contribuem para a valorização das culturas quilombolas do nosso estado.

Esteves (2013) informa que para dar legalidade ao trabalho de mapeamento feito nas comunidades de remanescentes de quilombo do Tocantins:

O Estado, com base no decreto n. 4.887/2003, reconheceu 13 comunidades remanescentes de quilombos (entre elas, está a comunidade de Cocalinho), o objetivo maior do mapeamento era levantar as necessidades prioritárias, identificar as dificuldades dessas comunidades [...] e das 13 comunidades reconhecidas, foram escolhidas seis que seriam beneficiadas pelas políticas sociais à luz do Programa Brasil Quilombola do Governo Federal, em 2006, e a Comunidade Cocalinho foi uma das que foram beneficiadas (ESTEVES, 2013, p. 20-21).

Muniz (2011, p. 08.) aponta que os quilombolas de Cocalinho vivem “buscando sobreviver, a partir do Registro emitido pelo governo federal, que oficializa a Comunidade, como tal”. Partindo do ponto que no Brasil o termo quilombo ganhou o sentido de comunidade, Muniz afirma que “o que mais impressiona no convívio com as pessoas da comunidade é concluir que lá ainda não se perdeu o espírito de comunidade” (GRIFO NOSSO). Sobre os saberes culturais a autora destaca que na educação familiar e do grupo, a transmissão dos conhecimentos vai sendo repassada verbalmente.

4. O ESTUDO DO LÉXICO: A LEXICOGRAFIA

Este trabalho está ancorado teoricamente em uma das áreas das Ciências do Léxico (a Lexicografia) e nas orientações do PCNLP (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) que afirma que “o trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno” (BRASIL, 1998, p. 83), mas uma gama de significações.

Biderman (1996) salienta que:

1 “[...] O vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, [...] assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana” (BIDERMAN, 1996 p. 27).

Para ela “[...] o léxico reflete diretamente a realidade sociopolítica e cultural. [...] é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua [...] Ele está em perpétua mutação e movimento, acompanhando as mudanças socioculturais” (BIDERMAN, 1996 p. 30-34).

Portanto, para esse fim, sabe-se que toda herança cultural faz uso da linguagem para se perpetuar de geração em geração. Assim, Biderman (1996, p. 44), nos afirma que:

[...] A herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem. A língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura. E o *léxico* da língua constitui um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre. [...] ele pode ser transmitido verbalmente pela interação humana e social no processo da educação informal e formal, via aprendizagem. [...] E ele pode ser armazenado em forma codificada de engramas na memória do indivíduo, para que ele possa recuperar as palavras nesse tesouro vocabular, quando delas precisar para se expressar ou para se comunicar (BIDERMAN, 1996 p. 44).

Através dos estudos do léxico é possível registrar o vocabulário particular de uma determinada cultura, por diferentes óticas e, sobretudo, pela lexicografia. Sobre esse ramo do estudo do léxico Seabra (2006) nos diz que:

A lexicografia tem a tarefa de repertoriar as unidades lexicais em dicionários. E a disciplina, lexicologia, é definida como o estudo científico do léxico. [...], pois, o léxico é

um componente de muitas faces e que ocupa um lugar central nas línguas, tornando-se, em consequência, um ponto de cruzamento dos estudos linguísticos (SEABRA, 2006, p. 159-160).

Barbosa (1990) conceitua a lexicografia como ciência aplicada que tem por objetivo a produção de dicionários e define a prática lexicográfica como pesquisa fundamental nos estudos linguísticos. Além do mais, AL-Kasimi (2009) afirma que é uma ciência e destaca o trabalho técnico do lexicógrafo como um instrumento muito importante na preservação de uma língua (**ou das cantigas de Lindô**).

A seguir trataremos da metodologia desenvolvida para a elaboração deste trabalho.

5. PEQUENO VOCABULÁRIO DAS CANTIGAS DE LINDÔ

A proposta deste trabalho é registrar as cantigas e elaborar um vocabulário para contribuir para o registro e manutenção da cultura de Cocalinho e, acreditamos que também poderá contribuir com a prática pedagógica do professor quilombola em exercício na escola da comunidade.

Para a elaboração do nosso vocabulário, selecionamos três cantigas extraídas de material de áudio fornecido pela comunidade de Cocalinho. Foi elaborado um vocabulário onomasiológico e semasiológico; ramo da onomasiologia, que, segundo o dicionário Aurélio (2010), significa: “o estudo das expressões de que dispõe uma língua para traduzir determinada noção [...]” (FERREIRA, 2010, p. 1509). E semasiológico, ramo da semasiologia, que explica o significado das palavras, estando sua problemática relacionada ao fornecimento do significado ou ideia que uma determinada palavra transmite (MARTINS e ZAVAGLIA, 2014, p. 438).

Salientamos que Onomasiologia e Semasiologia não se excluem, mas sim se complementam, na medida em que tratam do significado por perspectivas diferentes. Nesse sentido, é absolutamente válida a presença desses dois percursos numa única obra, fato que, para além da facilitação da busca [...] proporciona ao consulente novas possibilidades de busca (MARTINS e ZAVAGLIA, 2014, p. 439).

O léxico das cantigas contemplam, conforme explicitado anteriormente, aspectos da vida no campo, mais precisamente as lexias do campo léxico animais e elementos da natureza. Das cantigas de Lindô que foram selecionadas para este estudo, descrevemos apenas três e dessas extraímos 03 lexias relacionadas ao campo léxico “animais”.

CANTIGA 1

Ô nega malvada tu matou meu **gavião**,
ô nega malvada tu matou meu **gavião**,
foi tu nega,
não foi eu, não foi eu não,
foi tu nega que matou meu **gavião**.

CANTIGA 2

Papagai amarelo,
lá de cima da serra,
bate palma diga viva
Mané jurema da serra

CANTIGA 3

Olha o **gato do mato**, pegô e segurô,
Se não quiser dá no **gato**,
Segura que eu dô.

Para a elaboração do vocabulário realizamos um levantamento das unidades lexicais e percebemos que as cantigas de Lindô possuem forte ligação com a vida no campo, só não tivemos a oportunidade de verificar in loco se tais cantigas refletem de fato a vida dos Quilombolas de Cocalinho.

Para a elaboração da microestrutura nos fundamentamos em Rey-Debove (1971), que afirma que ela corresponde ao conjunto das informações ordenadas de cada verbete. O referido vocabulário segue a seguinte ordem após a entrada, sendo: ENTRADA + IMAGEM ILUSTRATIVA + CONCEITO1 (DICIONARIZADO) + ABONAÇÃO (sublinhado) + CONCEITO2 (CONCEITO ELABORADO POR NÓS). Para que os professores quilombolas tenham um parâmetro a mais no ensino de língua materna pautado no estudo do léxico e nas cantigas de Lindô, segue uma tabela com a apresentação dos verbetes relacionados ao campo lexical “animais”.

VOCABULÁRIO

<i>PALAVRA ENTRADA</i>	<i>IMAGEM</i>	<i>CLASSIFICAÇÃO CONCEITO1</i>	<i>CONCEITO2 (ANIMAIS)</i>
Gato do mato			Felino arisco, também popularmente conhecido como gato maracajá; tem hábitos noturnos; bem parecido aos gatos domésticos, só que em tamanho um pouco maior, e não é domesticável, embora alguns tentem domesticá-lo; sua coloração é parecida com a da onça pintada.
	Gato-do-mato S. m. Bras. Zool. Designação comum a todas as espécies de mamíferos carnívoros, especialmente os de pequeno porte, felídeos, pintados ou unicolors, que vivem na região neotropical. EX:Olha o gato do mato , pegô e seguro.		

<i>PALAVRA ENTRADA</i>	<i>IMAGEM</i>	<i>CLASSIFICAÇÃO CONCEITO 2</i>	<i>CLASSIFICAÇÃO CONCEITO 1</i>
Gavião	 <p>Gavião S. m. 1. Zool. Qualquer das aves ancipitrídeas e foconídeas que, em sua maioria, alimentam-se de presas vivas: aves, reptis, pequenos mamíferos, ou invertebrados, tais como insetos e moluscos.</p> <p>EX:Ô nega malvada tu matou meu gavião.</p>		Ave de rapina comum na região norte e nordeste do Brasil; também conhecido como carcará, e águia brasileira;
<i>PALAVRA ENTRADA</i>	<i>IMAGEM</i>	<i>CLASSIFICAÇÃO CONCEITO 1</i>	<i>CONCEITO2 (ANIMAIS)</i>
Papagaio amarelo	 <p>Papagaio S. m. 1. Zool. Designação comum a várias espécies psitacíformes, psitacídeos, esp. do gênero <i>Amazona</i>, com 11 espécies brasileiras, as quais, por via de regra, imitam bem a voz humana.</p> <p>EX:Papagai amarelo, lá de cima da serra.</p>		Pequena ave da família dos papagaios e araras; muito encontrada na região norte e nordeste do Brasil, é tida como ave doméstica por alguns, os quais também a chamam pelo nome de “minha rosa”, e conforme treino, costuma repetir algumas palavras; sua cor predominante é o verde e o amarelo;

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sofreu alterações na parte metodológica, pois inicialmente a proposta seria um trabalho de campo. Diante da interferência no cronograma metodológico, decidimos partir para a pesquisa bibliográfica e tivemos acesso a um material de áudio que foi peça fundamental para a constituição do *corpus* do nosso trabalho.

A pesquisa bibliográfica despertou em nós a necessidade de continuar com a pesquisa envolvendo a comunidade de Cocalinho, primeiro porque os pouquíssimos materiais encontrados mostram que a cultura local é voltada para o coletivo e que o quilombo vive de fato “em comunidade”. E segundo por não haver muitos materiais para buscas, com isso, temos a intenção de continuar a pesquisa, mas com o viés etnográfico, para poder coletar mais informações sobre o Lindô, entrevistar os quilombolas de Cocalinho e conseqüentemente entender mais o seu universo cultural.

Mesmo diante de um pequeno vocabulário, que contemplou apenas 03 lexias, esperamos contribuir para os estudos lexicográficos e com o Lindô. Pois, consideramos que o primeiro passo foi estabelecido e a partir disso outros pesquisadores poderão ampliar os estudos lexicais do Lindô e de outros aspectos culturais da cultura de cocalinho.

Partindo do exposto, percebe-se que ao estudar o léxico de uma língua, aprende-se também a sua cultura, bem como, sua história e cosmovisão. Deixamos, a partir do que foi colocado no corpo do texto, uma dúvida “será que as letras das cantigas de Lindô contemplam de fato a realidade da cultura de Cocalinho?” esperamos que tal questionamento desperte também a curiosidade de outros pesquisadores, pois acreditamos tal questionamento possibilitará a produção de um trabalho mais denso que refletirá na história sociocultural da referida comunidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Karylleila dos Santos, ESTEVES, Francisco Patrício; LIMA, Sibéria Salles Queiroz de. **Perfil Sociolinguístico E Socioeconômico Das Comunidades Remanescentes De Quilombolas Do Estado Do Tocantins: considerações iniciais**¹. Revista ENTRELETRAS. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 1 – 2010/II.

ANDRADE, karylleila; FLORES, Kátia Maia; BODNAR, Roseli. **Populações tradicionais do Tocantins: cultura e saberes de comunidades quilombolas**. In: ESTEVES, Francisco Patrício. (org.). Quilombos: uma discussão conceitual. Palmas/TO: UFT, 2013. P. 9-28.

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista, CASTIGLIONI, Ana Claudia; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Dicionário escolar xerente – português/português – xerente: uma breve análise da macro e da microestrutura**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 102-113, ago./dez. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Léxico e vocabulário fundamental**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Letras - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 14800-901 - Araraquara - SP. Alfa, São Paulo, 40: 27-46, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. 17.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira;** coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. – 5. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

FILHO, Júlio Oliveira Lima, et.al. **Dança do Lindô: Uma tradição transmitida do Leste para o Sul do Maranhão.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL – 15 a 17 de junho 2011.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português.** Tradução de Rodolfo Ilari. Livraria Almedina, Coimbra, 1974.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo. Editora: Atlas S. A – 2008.

KRIEGER, Maria da Graça. **Lexicografia: o léxico no dicionário. In: O léxico em estudo.** Maria Candido Trindade Costa de Seabra (organizadora). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

MARTINS, Sabrina de Cássia; ZAVAGLIA, Claudia. **A onomasiologia e seus dicionários: O caso do dicionário onomasiológico de Expressões cromáticas da fauna e flora.** Revista Diacrítica vol.28 no.1 Braga 2014.

MUNIZ, Reassilva Trilha. **A pedagogia no quilombo.** Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.3, Julho 2011

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (org.) **O léxico em estudo.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ADICIONAL: MÉTODOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANTONIO MARCOS ALVES DA SILVA E SILVA
VICTOR FERNANDES BORGES

1. INTRODUÇÃO

A aquisição de uma língua adicional nos dias atuais não deve ser encarada como uma tendência moderna. Atualmente está alicerçado na necessidade premente de um mundo globalizado, onde a comunicação em rede criou o inter-relacionamento de pessoas falantes de todos os idiomas. Assim, em território brasileiro, o interesse e a necessidade em aprender uma língua estrangeira é datada desde o Brasil colonial progredindo pela expansão da era digital promovendo um estreitamento na comunicação, tais como: conhecimentos linguísticos para fins acadêmicos; relações comerciais; mercado de trabalho; viagens internacionais; etc.

Este artigo objetiva trazer consigo alguns métodos que podem ser utilizados para o ensino de língua dentro da sala de aula para que os estudos de um novo idioma sejam mais eficazes e produtivos. A seleção por esse tema justifica-se por estar acoplado intimamente, ao cotidiano profissional do educador e do educando, tentando, assim, contribuir com uma nova postura e prática de ensino de língua adicional no campo empírico e científico, pois, o processo de aquisição da linguagem falada e escrita é um procedimento natural e contínuo para o ser humano que não tenha nenhum fator biológico que o impossibilite.

Este trabalho é de cunho bibliográfico, sendo adotado e realizado de maneira descritiva, juntamente com o apoio dos teóricos; Filho (2008), Kelly (2000), Paiva (2012-2014), Raimes (1983) e outros que abordam sobre os métodos e ensino de uma Língua Estrangeira para que possa alcançar ao objetivo desse estudo.

2 LÍNGUA ADICIONAL E SUA AQUISIÇÃO

Língua Estrangeira (LE) é um idioma em adição a outra (s) língua (s) já presentes no repertório do indivíduo. Esse termo pode ser aplicado a qualquer língua que não seja a língua materna, como a língua estrangeira oficial ou não oficial aprendida fora ou dentro da escola, Sousa (2014) destaca que:

A designação de língua estrangeira emprega-se num contexto de aprendizagem de qualquer língua não materna, tendo em conta uma situação linguística de falantes-ouvintes que partilham uma outra língua que não a língua alvo (SOUZA, 2014, p. 103).

A partir da língua materna, a Língua Estrangeira valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. Essa ideia é defendida por Schmidt (2017), quando diz que “Língua Estrangeira, tem atualmente o conceito de língua adicional, que são as línguas que visam complementar a língua materna e não substituí-la, formando um contexto de bilinguismo social e individual”.

Schlatter e Garcez (2012) afirmam há recursos disponíveis ao aprender um novo idioma, abrindo e ampliando a capacidade de aprendizagem do aluno.

[...] as oportunidades concretas para os alunos experimentarem os recursos disponíveis na língua adicional em novos espaços de aprendizagens, ampliando sua capacidade de ação nos demais componentes curriculares, com retornos também em termos de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além delas (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 67).

Por sua vez, a língua adicional é qualquer língua que é aprendida em agregação a língua materna. No Brasil o idioma oficial é o Português Brasileiro, portanto, quaisquer línguas fora o Português aprendida no território brasileiro é considerada uma língua adicional. A língua brasileira de sinais e a anagliptografia são exemplo língua adicional na abrangência de território nacional, assim, nos afirma Cea (2016): “LÍNGUA ESTRANGEIRA: é quando você aprende em um país onde a língua falada não é a língua alvo”.

Compreende-se que uma Língua Estrangeira é qualquer língua que não seja a materna do indivíduo e aprendida de forma oficial ou não oficial, fora do país de origem dessa língua. A princípio, o aprendiz dessa língua não tem conhecimento de suas regras gramaticais, escritas, fala, padrões sociais e culturais. Regras que muitas vezes são completamente diferentes do seu idioma nativo ou pode haver muitas similaridades com seu idioma, que pelo o entendimento de Schmidt (2017) a segunda língua vai desempenhar um papel de comunicação diária onde o aprender a utilizar os paradigmas do idioma que está sendo estudado, de começo podem ser difícil praticá-los, embora o idioma que esteja se aprendendo seja diferente do seu idioma nativo, ele possa ainda lograr suas funções no contexto de interação no ambiente escolar ou comunitário.

Pode-se simplificar melhor o conceito de Schmidt (2017), ao comparar as seguintes frases em línguas distintas: *I drink strawberry juice every day.* (en-us)¹³. *Je bois du jus de fraise tous les jours.* (fr)¹⁴. *Eu tomo suco de morango todos os dias.* (pt-br)¹⁵. O contraste entre essas línguas, na escrita, formação de palavras, estrutura gramática e ainda mais na forma como se pronuncia as sentenças. Se tomar, por exemplo, a língua espanhola, italiana e portuguesa vê-se muitas

¹³ Inglês dos Estados Unidos

¹⁴ Francês

¹⁵ Português do Brasil

semelhanças entre si nos seus aspectos linguísticos. *Yo tomo jugo de fresa todos los días.* (es)¹⁶. *Eu tomo suco de morango todos os dias.* (pt-br)

Por esse método de comparação Venturi (2008) afirma que “a aquisição de uma língua estrangeira próxima, ou seja, de uma segunda língua vizinha, de mesmas raízes românticas, procuramos refletir sobre *facilidade* e *dificuldades* decorrentes dessa semelhança, entre a língua materna e a língua a ser aprendida.

Por este respaldo, tende-se a fazer uma assimilação da língua que está sendo aprendida com a língua materna ou a outra, processo natural de qualquer indivíduo que esteja aprendendo um novo idioma, as palavras de Venturi vêm nos dizer que:

Na tentativa de compreensão e de formulação de hipóteses interpretativas, os sujeitos [quem está aprendendo o outro idioma] desenvolvem uma atitude metalinguística, isto é, de recuo em relação a sua própria língua e de interrogação sobre a língua aprendida [...] (VENTURI, 2008, p. 32).

Entretanto, nessa perspectiva, quando essa Língua Estrangeira é assimilada os sujeitos conseguem decifrar seus códigos linguísticos torna-se uma língua adicional. Traduz-se que Língua Adicional é a evolução do termo Língua Estrangeira, embora essa língua continue sendo diferente da língua materna do aprendiz.

2.1 Aquisição da Linguagem

Paiva (2012) enuncia que “inúmeras teorias têm tentado explicar como se aprende outro idioma, mas nenhuma dessas podem se afirmar certa ou errada”. Diversas teorias que tentam explicar sobre a aquisição da linguagem, porém a teoria Behaviorista-estrutural foi a elegida para o melhor entendimento dessa cognição; o ato que o indivíduo consegue adquirir habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão de outro idioma. De antemão, Paiva (2012) em seu livro *Aquisição de Segunda Língua* (2014) deixa explícito, que no modelo Behaviorista-estrutural para aquisição de um idioma, não existe um proponente específico e nem uma formulação teórica propriamente dita, mas princípios linguísticos e psicológicos tentam explicar esse fenômeno, pois como assegura que:

O behaviorismo é uma teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva, em oposição ao subjetivismo [...]. O behaviorismo é uma doutrina que entende a psicologia como ciência do comportamento e não da mente (PAIVA, 2014, p. 12).

Entende-se nessa perspectiva que a aquisição da língua materna, quanto a uma língua adicional, ocorre devido a eventos psicológicos do indivíduo que está inserido em seu âmbito

¹⁶ Espanhol

familiar, no qual seu comportamento é explicado em termos de estímulos e respostas. Se esse indivíduo for estimulado para a aprendizagem de um idioma adicional, terá como resposta a sua aquisição. Paiva traz essa questão ao dizer que:

Os comportamentos são explicados em termos de estímulos e respostas. O estímulo é definido por qualquer objeto no ambiente geral ou quaisquer mudanças no organismo devido a condições fisiológicas [...] Watason (1930:225) define língua apesar de reconhecer suas complexibilidades, como um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável, e considera a aprendizagem como uma questão de condicionamento [...] (PAIVA, 2014, p. 13).

A afirmação de Paiva (2014), conclui-se que falar outro idioma é simplesmente um hábito que adquirimos, cujo hábito é manipulável, que são obtidos em determinado momento da vida do indivíduo, podendo conquistar sua total autonomia em capacidade de dominar outro idioma, pois a aprendizagem é um fator dependente, porque o principal pressupostos da teoria da aprendizagem em geral, segundo Paiva (2014), é sinônimo de formação de hábitos e de seus princípios que são: A aprendizagem acontece através de repetições e estímulos; Os reforços positivos e negativos têm influência para a formação dos hábitos desejados; A aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas.

A partir dos princípios expostos por Paiva (2014), estes três métodos básicos para a aquisição de uma LA são indispensáveis, pois a repetição dos vocábulos, frases e do que se ouve fará que aprendizagem seja promissora e gradativa, nivelando eficazmente o conhecimento naquele idioma em processo de aprendizagem. Remetendo ao profissional de língua, esse deve se posicionar com seus *feedbacks* positivos ou negativos ao acadêmico de acordo com sua evolução na cognição desse novo idioma.

O professor deve ser ciente que um *feedback* negativo serve com meio auxiliar para estimular o desejo aluno na LA de nivelar seu conhecimento e não desestimular o seu interesse que poderia causar a desistência. O docente precisa observar e conhecer a necessidade de cada um de seus alunos, para dar os estímulos segundo as necessidades individuais na perspectiva behaviorista:

A aprendizagem é um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática por meio de estímulos e respostas. Os mecanismos centrais da formação de hábitos são o condicionamento e o reforço, definido por Politzer (1968:14) como “a satisfação que o indivíduo recebe como resultado de sua *performance*”. [...] behaviorismo [tem] o conceito de transferência, pois ao se aprender algo novo, estamos sujeitos a processos psicológicos de transferências positivas e negativas de aprendizagens anteriores (PAIVA, 2014, p. 15,16).

Portanto, o modelo behaviorista-estrutural resume cinco princípios básicos para o ensino de línguas e se conseguimos compreender e utilizá-los o ensino e aprendizagem de um idioma tornar-se-á mais eficaz, e são eles: 1º - a língua é fala e não somente escrita; 2º - é um conjunto de hábitos; 3º - deve-se ensinar a língua e não sobre a língua; 4º - a língua é o que os falantes falam e o que os nativos falam e não o que alguém pensa que eles devem falar e 5º as línguas são diferentes.

3 MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Antes de começar a explicar esse tópico, deve-se fazer uma reflexão sobre o que seria método, pois na sua perspectiva o método é algo mais privado e explícito, indicando, assim, onde e por onde o docente de línguas possa começar a inserção do ensino de uma LA, desde modo seus procedimentos e técnicas colocarão suas abordagens em ação, segundo as palavras de Guinski (2008):

O professor segue uma sequência de técnicas que, se fossem aplicadas “corretamente” e seguidas à risca, fariam com que os resultados da aula fossem atingidos. Métodos são quase sempre pensados como uma única possibilidade a ser aplicada em uma variedade de diferentes contextos e para diferentes aprendizes (GUINSKI, 2008, p. 23).

Existem inúmeros métodos disponíveis que podem ser aplicados na sala de aula, todavia, o que serão abortados, em seguida, são: A Pronúncia, Escrita, Leitura e Gramática. Não entenda que esses métodos sejam os melhores ou mais eficazes para o ensino de línguas e sim como os mais pertinentes e os que condizem com esse trabalho.

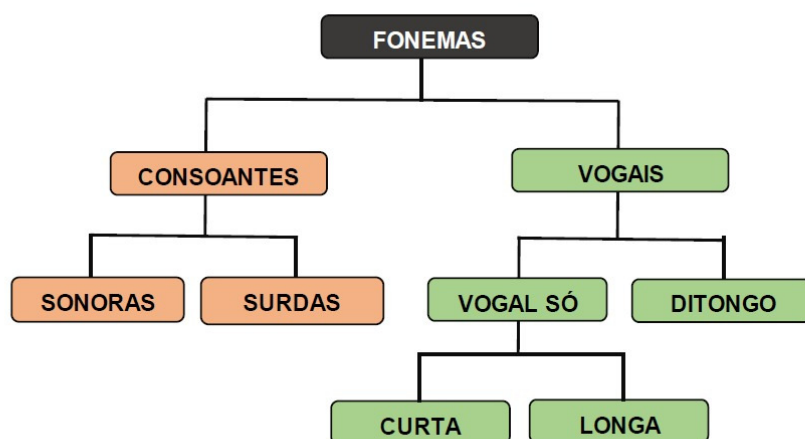
3.1 Pronúncia

É muito comum nas aulas de uma segunda língua os alunos e professores reclamarem sobre as dificuldades da fala, porém Newton (2009, p. 75) afirma que: “Quando alguns professores e alunos queixam-se sobre a dificuldade em falar, eles, geralmente, estão referindo-se sobre a pronúncia”.¹⁷ Paiva (2012, p. 132) diz que a pronúncia é uma grande dificuldade para aqueles (professores e alunos) que têm pouco contato com a língua.

Kelly (2000) e Newton (2009) asseguram que são muitos os aspectos envolvidos na pronúncia correta das palavras do idioma que está sendo estudado, a variação linguística inserida no idioma é um fator primordial. Kelly (2000, p. 1) pensa que “para podemos estudar como algo funciona, às vezes é necessário dividi-lo em suas partes constituintes”.¹⁸ Nesse aspecto, ele dividiu o funcionamento da pronúncia de um idioma em um diagrama, de acordo com padrões da fala e da língua:

¹⁷ When some teachers and learn complain about the difficulties of speaking they are often talking about pronunciation.

¹⁸ In order to study how something works it is often useful to break it down into its constituent parts.



Fonte: Kelly (2000)

Os fonemas são os sons produzidos com as articulações das cordas vogais em uma língua. Cada língua terá o seu aspecto fonético diferenciado, todavia, não se pode confundir fonemas com letras, pois um idioma pode haver letras diferentes para apresentar o mesmo som (fonema), e os fonemas podem ser numerados segundo Kelly (2000):

Phonemes are the different sounds within a language. Although there are slight differences in how individuals articulate sounds, we can still describe reasonably accurately how each sound is produced. [...] It is this principle which give us the total number of phonemes in a particular language (KELLY, 2000, p. 1).¹⁹

Os fonemas são representados por símbolos em livros, dicionários. Esses símbolos representa a forma que cada letra deve ser pronunciada. O alfabeto fonético pode ser utilizado com qualquer idioma. O *International Phonetics Alphabet* (IPA)²⁰ contém todos os fonemas produzidos pelos humanos independentemente do idioma. Veja apresentação fonética de algumas palavras em algumas línguas. Cidade /sid'adzɪ/ (pt-br), City /'sɪt i/ (en-us), Ciudad /θju.'ðað/ (es-es) Ville. /'vil/ (fr). O Alfabeto Fonético internacional pode ser encontrado no site: <https://www.omniglot.com/writing/ipa.htm>. Além da pronuncia têm outros métodos a serem abordados, continuando, esse artigo passa a tratar sobre o ensino da escrita em aulas de língua adicional.

¹⁹ Os fonemas são diferentes sons (produzidos) dentro de uma língua. Embora haja uma pequena diferença como (cada) indivíduo articula o som. É este o princípio que nos dá o número total de fonemas numa língua em particular. *Tradução própria.*

²⁰ Alfabeto Fonético Internacional.

3.2 Escrita

O ato de ler e escrever tem estado presente na vida cotidiana das pessoas há muito tempo. A escrita na sua forma gráfica e digital estreita a comunicação, além do que para os que estão aprendendo um novo idioma é um auxílio formidável para essa aquisição segundo o pensamento de Raimés (1983) que diz:

The fact that people frequently have to communicate with each other in writing is not the only reason to include writing as a part of our second-language syllabus. There is an additional and very important reason: writing helps our students learn. How? First, writing reinforces the grammatical structures, idioms, and vocabulary that we have been teaching our students. Second, when our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, to take risks. Third, when they write, they necessarily become very involved with the new language; the effort to express ideas and the constant use of eye, hand, and brain is a unique way to reinforce learning (RAIMÉS, 1983, p. 3)²¹

O ensino da escrita e de seu estudo nas aulas de algum idioma adicional tornam-se necessário para que o aluno consiga chegar no grau de aquisição almejado, pelo uso da escrita. Faz com que o estudante tem mais contato com o idioma, pelas as estruturas gramaticais, expressão idiomáticas e vocabulário citado por Raimés (1983). E nesse pensamento que este artigo traz nessa seção alguns procedimentos que o professor possa utilizar nas aulas de língua estrangeiras para inserir o ensino/método de escrita nas aulas.

Paiva (2012) diz que as cartas, e-mail, bate-papo, relatório, formulários, biografia e autobiografia, reportagem, resumos, contos, diários, anotações das aulas, etc. são medidas que podem ser aproveitadas para auxiliar o aluno na escrita do idioma estrangeiro, ainda salienta que essas práticas devem ser trabalhadas em contexto acentuado que condiga ao ato de escrever, pois nessa perspectiva o aluno vai conseguir analisar e compreender a estruturas da língua pelo o que escreve e seguindo a ideia de Raimés (1983), esses método trazem consigo as seguintes especialidades: A possibilidade do escritor comunicar-se com o leitor; expressar ideias sem a necessidade de uma comunicação cara a cara; explorar e tornar-se familiar com as convenções da escrita da língua em aprendizado.

As aulas de língua estrangeira tornar-se-ão mais produtivas se o professor puder inserir tais métodos quando o assunto envolva a escrita, pois a escrita é tão importante quanto a fala para poder

²¹ O fato de que as pessoas precisam de comunicar frequentemente umas com as outras por meio da escrita, não é a única razão para incluir a escrita como parte do ensino de um idioma. Há uma razão adicional e mais importante para isso: escrever ajuda os nossos estudantes a aprender. Como? primeiro, escrever reforça as estruturas gramaticais, expressões idiomáticas e vocabulário que tem sido ensinado aos alunos. Segundo quando os alunos escrevem, eles também têm a chance de estar se aventurando com o idioma, de irem além do que eles aprenderam a dizer, correr riscos. Terceiro quando eles escrevem, eles se tornam necessariamente envolvidos com o novo idioma, nesse esforço de expressar ideias e esse contato com o olho, mão e cérebro é uma maneira única de reforçar o aprendizado. *Tradução própria.*

comunicar e ter melhor aquisição do idioma em estudo, outro aspecto ou método de essência é a leitura, que será discutir do tópico seguinte.

3.3 Leitura

A leitura é um dos métodos auxiliares para o aprendizado de um idioma, pois uma boa prática de leitura em conformidade com Paiva (2012) traz uma integração com outras habilidades; escrita e compreensão oral.

A leitura pode ser o ponto de partida para outras atividades comunicativas. Alguns exemplos são: ler uma notícia na internet e depois postar um comentário no espaço reservado ao leitor, ou em um *blog* ou *Twitter*; ler a crítica de um filme e depois assistir ao ser trailer, ler uma letra de música e depois ouvir a canção; ler piadas e depois recontá-las (PAIVA, 2012, p. 82,83).

As inúmeras possibilidades que o professor de língua estrangeira pode trazer para a sala de aula com intuito de aprofundar mais o conhecimento do aluno no quesito leitura e escrita são colossais, pelos meios disponíveis na rede de acesso às informações (conteúdos). Não há necessidade de apenas trabalhar um texto que esteja no livro didático. Há várias formas que acarretam no processo de leitura e escrita nas aulas de línguas. Paiva (2012) ainda frisa que seria aconselhável buscar material de leitura onde haja uma gravação em áudio no meio, uma vez que, desse modo, a prática da pronúncia será também aplicada.

É adequado que o professor crie uma estratégia (planejamento) de leitura em suas aulas. De antemão explanar o que realmente vai passar e o que deseja (espera) ao ler determinado texto. Paiva (2012), nos orienta que o leitor habilidoso busca táticas no que se lê: a leitura de todo o texto ou apenas informações específicas. Duas estratégias mais utilizadas são *scanning* e *skimming*, Paiva (2012) as traduz por:

Chama-se de *scanning* a estratégia de leitura rápida com a finalidade de encontrar um item ou ponto específico, um nome, uma data. A palavra *skimming* significa leitura ou exame superficial. O termo é como uma metáfora associada ao ato de escumar, ou seja, de retirar como uma escumadeira, espuma, nata, [...] A estratégia consiste em uma leitura rápida para obter uma ideia geral do texto (PAIVA, 2012, p. 88).

Nesse desígnio, Paiva (2012) faz sugestões de leitura e o que pode ser extraído dos textos nesse processo.

1º Pré-leitura, o professor pode ativar o conhecimento dos alunos com perguntas sobre o que eles sabem sobre aquele tópico. Relacionar do assunto do tema do texto com as experiências pessoais dos alunos. Esclarecer sobre o tipo de texto e gênero a ser lido. Utilizar o título e/ou subtítulos para previsão de conteúdo. Explorar as imagens, gráficos e outras ilustrações. *Scanning* para localização de informações específicas e *Skimming* para determinar as ideias principais

2º Durante a Leitura, o professor pode fazer as seguintes abordagens: Perguntas para auxiliar na compreensão do texto. Exercícios de falso e verdadeiro. Exercícios de múltipla escolha. Frases para completar estudo sobre o vocabulário mais relevante (classe gramatical, sinônimos, antônimos, prefixos, sufixos). Ordenação de eventos em ordem cronológica. Identificar possíveis erros em um texto. Tradução do texto.

3º Pós-leitura, esse processo, a produção de um resumo seria eficaz. Fazer comparação de textos com mesmo assunto. Desenhos para ilustrar o texto. Retextualizar o texto, mudando-o de ponto de vista ou inserindo-o em outras culturas e épocas diferentes.

Com esses processos a leitura de um texto torna-se mais agradável e atendendo a sua real necessidade de agregar conhecimentos específicos na língua em estudo. O leque de vocabulário, fatos culturais da língua e regras gramaticais são numerosos que podem ser trabalhados na leitura.

3.4 Gramática

Indivíduos que estudam a sua língua materna ou uma língua adicional depararão em algum momento com a gramática da língua estudada. Muitos consideram esse encontro assustador e que as regras gramaticais são difíceis para entendimento, devido suas inúmeras especificações, que às vezes nas línguas faladas não as usam, em contraste ao supramencionado, Paiva (2012) dá-nos outro entendimento sobre a gramática e como ela pode ajudar àqueles que estão trilhando para aprender um novo idioma.

Se consultarmos os dicionários, veremos que a maioria traz duas definições recorrentes no verbete gramática. A primeira refere-se à descrição de como as palavras se organizam dentro das estruturas linguísticas, e a segunda diz respeito ao estudo de regras gramaticais. Mas gramática é muito mais do que isso, pois inclui aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos (PAIVA, 2012, p. 51).

A autora ainda aponta que há autores que defendem a ideia que o ensino da gramática não seja eficaz ao aprendizado de um novo idioma, todavia, Paiva (2012) intervém, ao dizer que “ensinar gramática é um componente fortíssimo nas aulas de qualquer idioma, lembrando que esse ensino de gramática não pode ser descontextualizado ou com frases artificiais e triviais”. Ao observar a frase *The book on the table*²² a autora afirma que seria uma sentença irrelevante ao ensino de gramática, pois dificilmente alguém a diria.

Nesse contexto, Paiva (2012) apresenta técnicas de como ensinar gramática, mas antes apresenta duas formas de ensino de gramática; a *dedutiva* e a *indutiva* que classifica como:

²² O livro está sob a mesa (*tradução livre*)

As formas tradicionais de ensino de gramática são: a dedutiva e a indutiva. No ensino dedutivo, o professor apresenta a definição ou teoria e, em seguida, fornece exemplos; o objetivo é analisar a língua. No indutivo, o professor apresenta primeiro os exemplos; em seguida, os alunos usam a língua e, posteriormente, analisam os exemplos e inferem as regras gramaticais (PAIVA, 2012, p. 55).

Com essas informações podem concretizar que o ensino dedutivo tem o foco nas regras gramaticais, a forma, o modo como elas se conectam com a língua, em contrapartida a forma indutiva preocupa-se no uso dessas regras tanto no idioma falado e escrito. Ambas as formas têm suas vantagens e desvantagens na concepção de Paiva (2012)

[...] uma vantagem do método dedutivo é fazer o aluno que o aluno adquira conhecimento sobre a língua, mas a desvantagem é que não o ajuda a desenvolver habilidades comunicativas. No método indutivo, a vantagem é possibilitar que o aluno aprenda a gramática por meio do uso da língua, e a desvantagem é que “somente um professor inovador é capaz de usar esse método” (PAIVA, 2012, p. 56).

Qual das técnicas deveria utilizar ou qual deveria ser a estratégia de ensino? O ideal seria mesclar as duas técnicas, criando uma técnica híbrida tornando o ensino da gramática mais suave e menos enfadonho.

Desvendado os termos dedutivo e indutivo, foi selecionado três métodos ou técnicas para o ensino de gramática expostos por Paiva (2012). É sabido que as técnicas apresentadas são apenas sugestões para a gramática em sala de aula sem perder o foco da comunicação, por ser um princípio ativo para a aprendizagem de um idioma.

3.4.1 Banco de Amostras de Estruturas Gramaticais

O banco de amostras de estruturas gramaticais por Paiva (2012), são livros, jornais, revistas, filmes, podcasts, qualquer arquivo circulatório da língua ensinada que tragam aspectos importantes da sintaxe e do uso da língua, isso aumentará a observação do aluno para os fatores gramaticais e como o idioma se comporta no seu “próprio território”. Observe um trecho do *Antes Que Anochezca* (1996) e o que pode ser extraído para uma possível aula de gramática.

Un día mi madre y yo íbamos caminando hacia la casa de una de mis tías. Al bajar al río vimos a un hombre que venía hacia nosotros; era un hombre apuesto, alto, trigueño. Mi madre se enfureció súbitamente; empezó a coger piedras del “río y a tirárselas por la cabeza a aquel hombre que, a pesar del torrente de piedras, siguió acercándose a nosotros. Llegó hasta donde yo estaba, metió la mano en el bolsillo, me dio dos pesos, me pasó la mano por la cabeza y salió corriendo, antes de que alguna pedrada lo descalabrara. Durante el resto del camino mi madre fue llorando y, cuando llegamos a la casa de mi tía, yo me enteré de que aquel hombre era mi padre (ARENAS, 1996, p. 39).

Nesse fragmento do livro, poderia ser explanado, em uma aula de gramática de língua espanhola, o uso dos tempos verbais pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples fazendo uma comparação entre os dois tempos verbais e, além disso, outros recursos linguísticos e gramaticais da

língua sob inferência das técnicas dedutiva e/ou indutiva. Esse tipo de amostra pode ser útil para o enriquecimento do conhecimento tanto do aluno como do professor, afirma Paiva (2012, p. 62). É justamente essa maturação de ideias como sedimentação do conhecimento que o professor deve fazer o aluno buscar, “apalpar” e assimilar, pois a gramática tem sua utilidade no aprendizado de um idioma.

3.4.2 Dramatização

Uma outra técnica para o ensino de gramática nas aulas de línguas estrangeiras, são as dramatizações; peças teatrais, pois, segundo Paiva (2012, p 62), a sua abrangência intensifica o uso de determinada estrutura ou regra gramatical. Sugere que pode ser proposto nas aulas a dramatização de livros clássicos, entrevistas, *scripts* de filme, resumindo a qualquer meio que ambiente a língua falada, escrita sob as regras gramatical do idioma lecionado. Note parte do *script* do filme *Titanic* de James Cameron (1997):

EXT. OCEAN. Jack and Rose drift under the blazing stars. The water is glassy, with only the faintest undulating swell. Rose can actually see the stars reflecting on the black mirror of the sea. Jack squeezes the water out of her long coat, tucking it in tightly around her legs. He rubs her arms. His face is chalk with in the darkness. A low moaning in the darkness around them. ROSE. It's getting quiet. JACK. Just a few more minutes. It'll take them a while to get the boats organized [...] ROSE: I don't know about you, but I intend to write a strongly worded letter to the White Star Line about all this. Rose laughs weakly, but it sounds like a gasp of fear. Rose finds his eyes in the dim light. ROSE. I love you Jack. Jack takes Rose's hand. JACK. No... don't say your good-byes, Rose. Don't you give up. Don't do it (CAMERON, 1997).

No trecho do *script* percebe-se nas falas das personagens o uso do presente simples, futuro da língua inglesa. Além de apresentar outras formas gramaticais o professor pode usar esse recurso da dramatização para aproximar o aluno com a língua e sua gramática de forma mais dinâmica, pois, segundo Paiva (2012), esse tipo de trabalho propicia aos aprendizes a comparar formas verbais e suas diferenças.

3.4.3 Realce Textual

Essa técnica pretende chamar a atenção do aluno para os fatores gramaticais de acordo com o método que o professor utiliza, sendo o livro didático ou literário, filmes, jornais, entrevistas, letras de músicas, *scripts* de filmes, todos os recursos citados na técnica de dramatização, do banco de amostra etc. Outro fator importante para técnica de Realce Textual, segundo Paiva (2012), é que esse procedimento aumenta o foco do aprendiz para o assunto realçado no caso as regras gramaticais. Propõe ainda, que o professor siga quatro passos com a finalidade de aplicar o Realce Textual:

1. Selecionar um ponto gramatical no qual os alunos precisam prestar a atenção. 2. Realce esse aspecto no texto. No texto escrito são em negrito, sublinhado itálico. No texto oral, são repetições, ênfase na pronúncia. 3. Usar estratégias para manter a atenção dos alunos no significado. 4. Não fornecer informações metalinguísticas (PAIVA, 2012, p. 58).

O trecho da música *Ocean* do cantor Alok (2018) pode selecionar alguns pontos gramaticais que precisam ser focados pelo aluno. Veja o trecho:

*I saw an angel looking at me. All she wanted was to go to the sea. Don't worry, ma. [...]. Wish I told you I loved you more. Maybe I was lost before. Showed affection to only gold. While the sunset made me cold. Swear I won't complain no more. Doesn't matter if we're rich or poor. Found out that we don't live to die. Even though there is no reason why.*²³

Contaste que o que estão em negrito todos os verbos no passado simples e o que estão em itálico são pronomes, chamando atenção para esses detalhes que estão escritos, voltado depois para a oralidade, a repetição e ênfase na pronúncia correta das palavras forma que foi apresentada no item 3.2 desse artigo. “Esses métodos de relação entre o professor e o aluno perceberá a maneira correta a ser utilizada”. Destaca Paiva (2012).

Por essa observação, Paiva (2012) defende a ideia que da gramática contextualizada, para o ensino das regras gramaticais. Acredita que esse é um meio promissor e eficaz, pois o aluno se insere no meio circulatório da língua e onde suas regras são empregadas e utilizada na conversação cotidiana.

4. CONSIDERAÇÃO FINAL

O presente estudo propôs refletir e expor a respeito de alguns métodos para o ensino de língua estrangeira dentro de um âmbito acadêmico, tendo como principal referência a autora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, que destacou a importância da pronúncia, escrita, leitura e gramática nas aulas de língua estrangeira.

De acordo com as reflexões e inferências contida nesse artigo, pode-se constatar que a gramática e pronúncia correta das palavras do idioma estuda não são prioridade para o profissional de línguas, mesmo sabendo de sua importância suas aulas são convertidas mais para o lúdico ou somente a superficialidade da língua, não somente isso, constatou que algumas interferências exteriores possam ser a causa desse desconforto, tais como: preparo profissional do docente, o tempo limitado das aulas, a falta de recurso didáticos que a universidade não oferece e o desinteresse do acadêmico.

Outrossim, a carência tanto da parte do discente e do docente em dominar ou conhecer bem sua língua materna, torna-se um fator crucial para dificultar a aquisição de uma língua adicional. O

²³ Letra da música *Ocean* do cantor/DJ Alok produzida em 2018 disponível na íntegra em: <https://www.letras.mus.br/alok/ocean-feat-zeeba-e-iro/>

dobro de responsabilidade para professor, explicar ao aluno o que é verbo, como ele funciona e se emprega se ele desconhece essa classe gramatical na sua língua nativa. É importante também relatar todas as esferas que agregam conhecimento para um novo idioma, não somente a gramática, escrita, leitura, pronúncia e as não citadas nesse artigo. O professor deve atender-se a métodos que sejam eficazes consoante a necessidade de sua classe.

Todavia, este trabalho não tem pretensão de declarar efetivo um ou outro método, pois pode haver várias maneiras de construção do aprendizado de uma língua estrangeira, sendo que novos estudos sobre essa temática, devem ser realizados para trazer nova luz sobre o processo de ensino-aprendizagem na aquisição de uma segunda língua.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENAS, R. **Antes Que Anochezca**. Madrid: Tusquets Editores , 1996.

CAMERON, J. Titanic (1997) by James Cameron. **Screenplays for You**. Disponível em: <<https://sfy.ru/?script=titanic>>. Acesso em: 17 Outubro 2018.

CEA, B. Espanhol Na Rede. **Qual é a diferença entre segunda língua e língua estrangeira?**, 2016. Disponível em: <<http://espanholnarede.com>>. Acesso em: 11 março 2018.

FILHO, J. C. P. D. A. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 6°. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

GUINSKI, L. D. D. A. **Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira**. 1. ed. Curitiba: [s.n.], 2008.

KELLY, G. **How To Teach Pronunciation**. England: Pearson, 2000.

MORAIS, R. D. **Filosofia da Ciência e da Tecnologia**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

NEWTON, J. **Teaching ESL/EFL Listening and Speaking**. New York-NY: [s.n.], 2009.

OCEAN (feat. Zeeba & IRO) Alok. **Letras**, 2018. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/alok/ocean-feat-zeeba-e-iro/>>. Acesso em: 18 Outubro 2018.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio - Teoria e Prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Aquisição de Segunda Língua**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. New York-NY: Oxford University Press, 1983.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na Escola - Aprendizagens Colaborativas em Inglês**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHMIDT, C. **O Livro Didático de Língua Alemã no Contexto de Formação de Professores no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, A. E. D. **O Perfil do Profissional de Língua Estrangeira**. Santa Maria: Pollaris, 2014.

VENTURI, M. A. **Tópicos de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

A ORGANIZAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: REFLEXÃO SOBRE UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA DE ARAGUATINS

NÍVEA DE OLIVEIRA SANTOS BERSCH

TANIA REGINA MARTINS MACHADO

1. APRESENTAÇÃO

Ao se ensinar uma língua estrangeira como disciplina curricular surge o desafio para o professor de elaborar atividades que estimulem o acesso a manifestações culturais de outros povos. Em busca de se formar um cidadão cada vez mais preparado para a realidade mundial, hoje globalizada, é que se propõem a implantação da língua espanhola nas escolas públicas, oferecendo ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, e nas universidades com as graduações de Letras habilitação em Língua Espanhola com duas modalidades: presencial e Educação a Distância (EAD).

Quando falamos em modalidades de ensino e de graduação nos remete ao formato de aprendizado analisando o critério de aprendizagem do aluno. Saber se as modalidades proporcionam ou formam profissionais eficientes para enfrentar o mercado de trabalho, essa é, geralmente, a questão levantada pelos críticos. Porém, neste artigo, verificam-se os métodos utilizados pela EAD que têm permitido às pessoas conquistarem um certificado de graduação. Fato que antes, em muitos lugares, não era possível, visto que não se tinha acesso à educação.

Por muitos anos, a graduação presencial ganhou espaço nas cidades menos desenvolvidas, porém com muitas dificuldades para obter profissionais capacitados para realizações das aulas. O curso de Letras Português, conhecido como um dos cursos de licenciatura mais difíceis, tomou expansão com o surgimento da habilitação em Inglês e logo depois com Língua Espanhola.

Os professores sabem que o sucesso para uma boa aula está diretamente relacionado às características dos grupos com os quais se trabalham e as variáveis como: as expectativas dos educandos, o número de alunos em sala, as condições materiais da escola e tec. Um tipo de aula eficiente, com determinado grupo, pode não ter o mesmo resultado com outro. Por isso a prática profissional deve ser pensada em relação ao público-alvo, e esse trabalho só pode ser realizado pelo próprio professor a partir de sua vivência com os outros através do planejamento coletivo.

Assim, este texto visa buscar a informação da organização prática dos professores do Ensino Superior do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola. A instituição estudada oferece cursos de graduação em Letras Português e Espanhol nas formas presencial e EAD, podendo serem verificadas as práticas pedagógicas de ensino de cada modalidade por uma reflexão

teórica. Essa reflexão permite perceber as inovações propostas pelos professores e a importância das atividades práticas, com graus de dificuldades crescentes. Os quais estarão ensinando não apenas a língua espanhola como estrutura, mas principalmente, construindo um conhecimento linguístico, apoiando-se em elementos sociais e culturais.

Esta pesquisa foi realizada com professores e acadêmicos utilizando pesquisa com questionário aberto para análise qualitativa para uma reflexão com embasamento teórico sobre a organização prática do professor de língua espanhola

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da língua espanhola surgiu a partir da Península Ibérica. Território que sofreu inúmeras invasões, formando-se, assim, do amálgama das diversas línguas e dialetos até chegar na sua base medieval falada na região de Castilla, procedente do Latim. Durante esse período de desenvolvimento, esse idioma sofreu também influência do grego, da língua germânica e do árabe. Posteriormente, a língua espanhola sofreu influências, especialmente no que tange a sua riqueza vocabular, do francês, de italiano, do latim clássico e das línguas aborígenes americanas.

Já estamos no século XXI e as novas expectativas quanto à globalização nos traz uma realidade que vem se fortalecendo constantemente. Isso ocorre, especialmente, pela união de países como no exemplo europeu da criação da Comunidade Europeia e com a implantação do Euro. O mais importante, nesse sentido, é a formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), grupo sul-americano de que o Brasil faz parte. Segundo Patarra (2009),

As políticas que o estado brasileiro promoveu em relação à pesquisa científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento dos setores industriais modernos, surtiram efeitos específicos sobre a composição e integração dessas correntes. Considerando, portanto, a inserção do Brasil nos movimentos migratórios inter-regionais nota-se que, a partir de 1980, o país vem se configurando como área de expansão das migrações latino-americanas, reforçando: a) modalidades de tipo fronteiriço - como são os casos com os países do Mercosul e também com a Colômbia e a Venezuela; b) migrações em direção às áreas metropolitanas, como no caso dos bolivianos e peruanos; c) migrações intra-regionais com países não-limítrofes, como com os chilenos (PATARRA, 2009, p. 9).

A relação existente entre os países hispano-falantes e o Brasil está diretamente relacionada com as migrações devido às fronteiras territoriais. De modo que essa expansão migratória traz ao país não somente um povo, mas toda uma cultura embutida. Além disso, há a convivência diária nas fronteiras, seja motivada pelo comércio ou pelas relações familiares.

Legalmente, essa relação foi estabelecida pelo Tratado de Assunção para a constituição do MERCOSUL, através decreto de assinado em 21 de novembro de 1991. Logo em seguida, surgem novas oportunidades ao país, com a chegada do Instituto de Cervantes a São Paulo e ao Rio de Janeiro, promovendo cursos de formação aos professores de espanhol

2.1 Educação Superior no Brasil

Desde 1995, as relações comerciais com os países do MERCOSUL propiciaram a implementação de vários setores como justiça, cultura, transportes, energia, meio ambiente, agricultura. Além dessas áreas, também foi potencializada a educação em que foram realizados acordos com objetivos de validar títulos universitários e a revalidação de diplomas, por exemplo. Por essa razão, com a Lei nº11.161, faz-se obrigatória a inserção do idioma espanhol nas escolas, de acordo com o Art. 1º dessa lei, “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino médio” (BRASIL, 2005, p.1) concluindo durante 5 anos o processo de acordo com o início da lei.

Por outro lado, temos a capacitação de professores de língua estrangeira para o Ensino Médio observado pelas diretrizes apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no Ensino Fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no Ensino Médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2006, p. 90-92).

Portanto, cabe ao professor estimular o aprendizado do aluno aproveitando a oportunidade de inter-relação entre o aprendizado pessoal, cultural e linguístico. A inclusão de mais uma língua estrangeira na grade curricular do Ensino Médio oportunizará aos alunos, além do conhecimento de mais um idioma, o conhecimento cultural, político e econômico. Fará com que o mesmo perceba as diferenças linguísticas, sociais desenvolvendo uma percepção crítica do mundo que o cerca.

A missão das instituições de Ensino Superior no Brasil deve favorecer o desenvolvimento da nação e para que haja uma qualidade de ensino-aprendizagem e a existência da disciplina nas escolas é necessária à formação de profissionais adequados para exercer a função de educador de língua estrangeira.

2.2 A Importância do Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola

Um enorme desafio da Universidade é a formação de profissionais habilitados em espanhol justamente na era do conhecimento, como declaram alguns especialistas que dizem ser esta a era do domínio do uso da linguagem oral. O encontro com o mundo dos livros e da tecnologia tem se tornado requisito principal dentro das instituições de ensino e uma necessidade de aprendizado num mundo globalizado.

A implantação do MERCOSUL, através da assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai, em março de 1991 entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, trouxe a sociedade brasileira a implantação do espanhol como necessidade de ensino como língua estrangeira, conseqüentemente aparecendo nos cursos, nas escolas públicas e particulares.

De acordo com o PCN (1999), “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciar sua interação num mundo globalizado” (BRASIL, 1999, p. 25). Assim, espera-se que alunos e professores se envolvam no processo de *feedback*, desenvolvendo, portanto, no ensino da língua espanhola, um aprendizado cada vez mais inserido e identificado com a cultura latino-americana.

Sedycias se dedica a essa temática em seu artigo *Por que os brasileiros devem aprender espanhol*, publicado no livro *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, nos dá dez razões para aprender a referida língua. Nele, enumera alguns motivos pelos quais devemos estudar espanhol como o fato da língua ser mundialmente conhecida e segunda língua nativa mais falada, um alto grau de crescimento econômico, tecnológico e industrial, o fato de grande parte dos países que fazem fronteira com o Brasil utilizarem o espanhol como língua oficial, etc. (SEDYCIAS, 2005). Porém, o que mais chamou atenção em sua colocação foi o fato de que nos Estados Unidos e no Canadá, o espanhol tem sido a língua estrangeira mais popular, a mais ensinada nas universidades e nas escolas primárias e secundárias.

2.3 Importância da Prática Utilizada pelos Professores de Cada Modalidade

Ao falar de EAD, supõem-se que este método tem surgido em um período atual, como algo novo. Pelo contrário, sua história é antiga e relata três diferentes fases dessa metodologia educacional. A primeira se deu por correspondência em que o aluno trocava informações com o professor através dos meios de transporte, logo depois, esse contato se dava através dos correios para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Professor e aluno, com esse método, não tinham contato pela fala, apenas de escrita e suas avaliações eram recebidas por correios ou por meio de transportes. Até a entrega do certificado era feita dessa maneira.

A segunda fase aconteceu com o surgimento do rádio e da televisão, meios de comunicação que contribuíram para tornar mais rápido o processo de aprendizagem. Assim, as aulas podiam ser assistidas de casa. Esse modelo passou a ser adotado até mesmo nas escolas como um programa de governo. No caso “o Telecurso”, programa de TV que tinha como foco ensinar assuntos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A terceira fase, que é a atualidade da educação à distância, trouxe um realismo que só foi possível com o surgimento da sociedade da informação, graças à internet. A popularização desse avanço tecnológico permitiu a disseminação dos ambientes interativos. Mudança que tem possibilitado uma maior democratização do processo ensino-aprendizado num ambiente capaz de simular uma sala de aula com maior precisão, além de integrar as correspondências e as mídias televisivas.

O perfil do aluno da EAD requer determinação e novos hábitos. Nesse processo, ele mesmo faz o seu horário, adquirindo, assim, uma maior flexibilidade de tempo de estudo. Além disso, nessa modalidade, se dá maior atenção às dificuldades no processo de aprendizado, pois o professor não está presente todos os dias e nem na rotina cotidiana. Porém, ele requer um maior comprometimento com o cumprimento de prazos. Assim, como relata Belloni (2006),

O termo educação a distância tem várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecido por uma organização tutorial (BELLONI, 2006, p. 17).

No Brasil, hoje, a EAD ganha forte aceitação com cursos de graduação e pós-graduação. Entretanto, no início, não foram vistos com bons olhos os cursos técnicos e ensino de base, pois se imaginava ser essa uma recompensa da educação para com a população de menor poder aquisitivo. No entanto, atualmente, contribuir para a formação de muitos profissionais, fornecendo certificados e diplomas e ainda oferece programas não formais para capacitação profissional em nosso país.

3. METODOLOGIA

3.1 Questionário Aplicado aos Professores

A pesquisa que gerou este artigo foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2016. Nessa oportunidade, foram convidados, para responder a um questionário composto por 15 questões abertas, 3 professores que trabalham com a língua espanhola, sendo 2 do Ensino Superior presencial e 1 professor de Ensino Superior em EAD. Todos os profissionais exercem a função na mesma instituição, porém, com modalidades diferentes. Sua contribuição é relevante por possibilitar uma reflexão sobre a prática de como é ser professor de espanhol, em especial, quanto ao uso de recursos e tecnologias.

Devido aos princípios éticos e para a preservação das identidades dos informantes desta pesquisa, serão atribuídos códigos para identifica-los. Nesse sentido, serão atribuídas as siglas: PP1, para o primeiro professor presencial, PP2, para o segundo professor presencial e PEAD, para o professor à distância.

Assim, das 15 questões integrantes do questionário utilizado (ver ANEXO), 05 são de caráter sociocultural e 10 versam sobre a prática pedagógica dos informantes em sala de aula. Elas permitem a organização de informações sobre a metodologia empregada, as dificuldades enfrentadas e os recursos utilizados para a execução das aulas ministradas por eles. Levando-se em consideração a organização pessoal de cada professor dentro da sua modalidade para uma reflexão embasada em teorias já estabelecidas é que se analisaram as devidas condutas.

Segundo o questionário aplicado aos professores do Ensino Superior de uma instituição Estadual de Araguatins, onde possui duas modalidades opcionais para o curso de Letras/Espanhol, sendo elas presencial e EAD, pôde-se observar algumas questões importantes. Entre elas está a pergunta se o professor costuma ministrar suas aulas na língua oferecida, que é o espanhol, pois as orientações curriculares nacionais nos mostram que os alunos não são solitários e precisam desse *feedback* ou contato com outros estudantes, seja para a construção de sua identidade, seja para desenvolver sua habilidade comunicativa na língua espanhola.

Essa interação é relevante para se ter um reconhecimento linguístico e uma valorização da diversidade cultural, pois pode “Levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). Com isso, todos os professores responderam que sim, afirmando que ministram suas aulas utilizando a língua espanhola em sua fala.

A questão de número sete (ver ANEXO) faz menção ao dicionário, material de apoio pedagógico bastante utilizado pelos alunos como facilitador na interpretação da língua espanhola. O qual todos os professores entrevistados disseram fazer uso do devido instrumento, inclusive o docente da modalidade à distância, porém nesse caso em formato digital, disponibilizado direto no portal ao aluno.

Partindo para as questões relacionadas ao apoio pedagógico dado pela instituição, foram questionados sobre esse suporte e fontes de pesquisa oferecidas ao professor para uma melhor ministração de sua aula. A respeito disso, obteve-se um resultado com diferentes respostas: PP1 e PP2 relataram não ter suporte de material didático suficiente ofertado pela instituição pesquisada, porém, suas fontes de pesquisas são livros, gramáticas, internet, o dicionário, todos de cunho pessoal. Já o PEAD, o qual trabalha com um processo diferente para elaboração de aula, dá por uma plataforma de acesso pela internet em que os professores se reúnem e elaboram materiais pedagógicos para serem postados no ambiente virtual, o mesmo implica em dizer que o material é produzido por uma equipe pedagógica.

Além disso, percebe-se através das respostas a uma das perguntas, tanto do professor presencial quanto do à distância, que o material mais utilizado ainda são os livros didáticos, gramáticas e a internet, para planejamento e como fonte de pesquisa. Isso demonstra que a chegada

da tecnologia mais precisamente a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) trouxe um beneficiamento na organização prática do fazer professor de língua espanhola. Segundo Perrenoud (2000),

A novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permite que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Esse contexto remete à observação quanto ao novo sistema, a EAD, com o uso da plataforma digital em que o aluno não tem um professor presencial, mas sim um suporte *online* composto por diferentes tecnologias para pesquisa e realização do ensino-aprendizado. Essa realidade acompanha a evolução pela qual passa o mundo globalizado. No entanto, muitas vezes, não condiz com a realidade da instituição que oferece o método presencial de ensino.

Em contrapartida, refletindo-se, ainda, sobre as tecnologias utilizadas por eles, foi perguntado aos professores sobre o método desenvolvido para despertar o gosto dos acadêmicos pela língua espanhola. Dessa forma, obteve-se respostas variadas e, dessa vez, os professores da modalidade presencial se sobressaíram. Isso foi devido à utilização que fazem de dinâmicas durante suas aulas. Prática que é dificultada na modalidade à distância, pois o professor utiliza as ferramentas disponíveis na plataforma, mas o contato pessoal é restrito, assegurado, muitas vezes, em um único encontro presencial para realização de seminários. Portanto,

Um dos grandes problemas desses cursos relacionava-se à quase que completa falta de interatividade do processo de aprendizagem, devido à dificuldade dos alunos de trocarem experiências e dúvidas com professores e colegas, o que desestimulava e empobrecia todo o processo educacional. Nesse sentido, a ênfase da aprendizagem centrava-se no autodidatismo (ALVES; NOVA, 2003, p. 9).

E, então, chegam as dificuldades que os professores apontaram na pesquisa e surpreendentemente apresentam duas respostas iguais de PP2 e PEAD. Eles relataram o desafio de despertar o interesse no aluno em aprender uma nova língua, o espanhol. O professor PP1 foi bem sucinto em dizer que a falta de material didático ainda é um fator que restringe o trabalho dos professores dessa língua. O objetivo a ser atingido com essa questão foi verificar as dificuldades dos professores quanto a sua prática pedagógica como professor de língua espanhola, seja ela presencial ou a distância.

Portanto, não basta apenas ter tecnologia disponível para ensinar, deve-se perceber que o ato de aprendizagem do aluno acontece quando o mesmo está envolvido com um esquema de conhecimento. Isso exige que a instituição juntamente com professores proponham atividades capazes de despertar a curiosidade e a vontade de querer, cada vez mais, aprender. No entanto, de

acordo com Xavier e Zen (2000, p. 117), “é necessário, além de considerar os conhecimentos prévios, compreender o seu pensamento sobre as questões propostas em sala de aula”.

Por fim, para encerrar o questionário, foi pedido que cada professor desse o seu parecer sobre a sua organização prática de professor de língua espanhola. A essa questão, surgiram as seguintes respostas:

PP1 - “Procuro sempre fazer um planejamento o qual é totalmente flexível e desenvolver aulas mais motivacionais para despertar o interesse do aluno e, assim, prover um ensino aprendizagem”.

PP2 - “Primeiro ponto: ser um pesquisador em tempo integral isso pois a Língua é estrangeira até mesmo para o professor. Segundo ponto: gostar do que se propôs a fazer. Terceiro e último ponto: mesclar todos os pontos para obter uma boa dose de conhecimento educacional reflexivo”.

PEAD - “Ter bons materiais de espanhol (gramática, dicionário, livros de literatura, de contos, etc.). Aperfeiçoar-se. O docente de espanhol necessita ter a Proficiência Linguística em Espanhol. Gostar de tecnologias digitais educativas. Cada aula é um mundo novo! Nunca deixo a aula cair na rotina”.

Ao analisar as falas de cada professor, percebe-se que todos partem do mesmo princípio, o de planejamento, recursos e capacitação para que suas aulas sejam bem sucedidas. E para que a um bom funcionamento desse plano, é necessário pensar *por que, para que e para quem* se está planejando. Gandin (2007) corrobora para esse pensamento, quando diz que:

Elaborar decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessário para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 2007, p. 23).

A partir dessa análise, pode-se entender que para uma organização prática do professor de língua espanhola, o planejamento é essencial para ambas as modalidades, assim como, são importantes os recursos didáticos e tecnológicos para que haja sucesso no ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo sistema de aprendizado requer uma base sólida em um método bem elaborado, seja em qualquer âmbito educacional. Nesse ponto, o trabalho do professor de língua espanhola não é diferente dos outros, porém, precisa de muito cuidado ao traçar metas e objetivos que se quer alcançar.

Analisando-se as duas modalidades da instituição pesquisada, obtêm-se uma reflexão sobre a importância de avaliar o procedimento de organização prática do professor de língua espanhola. Tomando-se, para tanto, base em teorias para que houvesse um parâmetro entre o ensino presencial e o ensino a distância. Entretanto, o objetivo dessa pesquisa não foi julgar o certo ou o errado, o melhor ou o pior nesse processo, mas sim, verificar as dificuldades estabelecidas pelos professores na sua prática pedagógica, assim como, a sua organização para a mesma.

Este texto também focou na visão acadêmica sobre a formação em Letras/Espanhol e em seus futuros professores de língua espanhola para que eles pudessem perceber as dificuldades que serão encontradas ao exercerem essa profissão. Contribuindo-se, assim, para que sejam ministradores didáticos sempre em busca do progresso do ensino-aprendizagem utilizando ferramentas de inovação.

Através do questionário, percebeu-se que não houve descaso dos professores com as condições oferecidas a eles para uma melhor estrutura de trabalho. Nesse sentido, mesmo em condições diferentes, presencial e a distância, procuram métodos e materiais para que sejam bem sucedidas suas aulas.

Essa pesquisa foi de grande importância, por contribuir na criação de perspectivas do aprendizado de uma língua, apontando a necessidade da reflexão sobre a organização da prática pedagógica, voltadas para as modalidades presenciais e a distância.

Diante da reflexão realizada, compreende-se que o segredo de um bom trabalho de ensino-aprendizagem não está somente na formação de um bom profissional, mas sim nas condições oferecidas a ele. Isso porque é relevante que haja uma inovação e não uma rotina arcaica de se ensinar. Para que tenha progresso no ensino, precisa-se de estrutura, assim como, qualquer outro profissional necessita de seu instrumento de trabalho. Também é importante não esquecer que um professor é quem forma um outro professor.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. Futura, São Paulo, 2003, p.5-27. Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/livros.php>>. Acesso em: 20 de ago. de 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760. Disponível em: <<http://normativos.confed.org.br/downloads/2208-97.pdf>>. Acesso em: 17 de Abr. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999.

_____. **Decreto-lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 28 de jul. de 2010.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 17 de jun. de 2012.

_____. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/8/2005**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2005/08/08>>. Acesso em: 17 de abr. de 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRUNO, Adriana R.; LEMGRUBER, Márcio S. **Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar?** In: Tem professor na rede. BRUNO, A. R. [et al.]. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010.

CANCLINI, Néstor G. (1997). **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão (Trad.). Notícias recientes sobre la hibridación (2000). Disponível em: <www://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html>. Acesso em: 14 de dez. de 2000.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2007. 16. ed.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 200.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOORE, M. **Theory of Transactional Distance**. New York: Routledge, 1993, p. 23-25.

PATARRA, N. L. **Principais fluxos migratórios entre os países da América do Sul**: Secretaria de Acompanhamento e Estudos Institucionais, Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República. Brasília/DF, 2009.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre, 2000.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995. 11. ed.

XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZAMORA, M. H. **Textura áspera: confinamento, sociabilidade e violência em favelas cariocas**. Tese. Doutorado em Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): DIREITOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROSY MIKAELY GOMES DA SILVA

DENYSE MOTA SILVA

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No artigo apresentado, propõe-se refletir sobre a importância do reconhecimento da Libras como língua materna da comunidade surda, assim como, descrever a história da educação dos Surdos, a escola inclusiva e a importância da Libras na formação dos professores.

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da situação dos surdos no cotidiano escolar e em seu meio à sociedade. No entanto, ao considerarmos o percurso histórico dessa população, constatamos descaso e até desconhecimento, muitas vezes, por parte das instituições das prerrogativas legais, estabelecidos em documentos oficiais. Ainda hoje, o cenário não é diferente, existindo preconceitos e exclusão com os surdos.

O tema escolhido justifica-se pela situação dos Surdos no cotidiano escolar e na sociedade. É de extrema relevância discutir sobre essa comunidade e seus direitos previstos em lei, considerando que ainda é um grande desafio o cumprimento dos direitos adquiridos, uma vez que os mais prejudicados são os de baixa renda, movidos pela falta de conhecimento da família em relação as leis, permitindo que essas pessoas sejam incluídas de qualquer forma na escola, não tendo o auxílio adequado de um profissional especializado.

É de conhecimento geral que a comunidade surda tem a Língua Brasileira de Sinais como sua língua materna e que ela não pode ser substituída pela Língua Portuguesa, porque tem a sua própria estrutura gramatical, contudo, pode-se comprovar pelo que está prevista na lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002 e no decreto nº 5. 626 de 22 de dezembro de 2005, que seus direitos são assegurados.

Os surdos alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e na Língua Portuguesa podem ser classificados como bilingues, sentindo-se mais seguros quando utilizam a língua de sinais no seu espaço visual.

No contexto escolar, os surdos são incluídos, na maioria das vezes, sem terem auxílio de professores habilitados para ajudá-los com o conteúdo programático, algumas escolas utilizam salas de recursos, porém não há uma assistência adequada, ocasionando a evasão escolar.

A lei nº 12. 319, de 01 de setembro de 2010, garante aos surdos um tradutor intérprete, onde o profissional precisa estar habilitado para exercer a função, nesse caso servirá como mediador das duas línguas, tanto, da portuguesa como da libras.

A pesquisa bibliográfica e documental foi a metodologia adotada, ancorada por documentos oficiais, livros, artigos que discutem a temática e autores que discorrem sobre essa temática como; Bisol (2011), Valentin (2011), Oliveira (2010), Lima (2010), Quadros (2011) e Pizzo (2011), dentre outros que complementarão a pesquisa.

Este artigo constitui-se em 5 seções. Na primeira apresenta-se, o direito a comunicação: o amparo legal da Libras, na segunda uma breve discussão sobre a deficiência auditiva e surdez, na terceira sobre o percurso histórico da educação de surdos e os desafios, na quarta acerca da educação bilíngue e a escola inclusiva e na quinta a respeito da língua brasileira de sinais, a importância da libras na formação do professor.

2. O DIREITO A COMUNICAÇÃO: O AMPARO LEGAL DA LIBRAS

É de conhecimento geral que a comunidade surda tem a Língua Brasileira de Sinais como sua língua materna e cultura e que ela não pode ser substituída pela Língua Portuguesa, porque tem a sua própria estrutura gramatical, contudo, pode-se comprovar pelo que está prevista na Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002 estabelece que:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Assim, como explana a lei sobre o conceito da Libras, tem-se também o Decreto nº 5. 626 de 22 de dezembro de 2005 que é complementar desta lei, nesse quesito, esses meios asseguram os direitos que os surdos têm, mediante esse decreto ele estará mais incluso na sociedade, é desta forma que o governo insere essas pessoas com segurança e garantia do seu espaço no cotidiano.

Já a Lei nº 12. 319, de 01 de setembro de 2010, garante aos surdos um tradutor interprete, onde o profissional precisará estar habilitado para exercer a função, nesse caso servirá como mediador das duas línguas, tanto, da portuguesa como da Libras. Depois de tanto sofrimento nos séculos passados finalmente conseguiram alcançar o que almejavam, que é os seus direitos e reconhecimento de que também são seres humanos mesmo com sua deficiência, mas que possuem uma língua autônoma e viva.

Nos artigos primeiro e segundo da Lei nº 12. 319, de 01 de setembro de 2010, também assegura:

Art. 1º - Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º - O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Sendo assim, a língua de Sinais como qualquer outra língua, necessita de profissionais habilitados, para atuarem e exercerem a sua função de intérprete. Assim, essa lei também dispõe e assegura que o aluno surdo tenha um interprete cujas atribuições estão expostas no artigo sexto da Lei nº 12. 319, de 01 de setembro de 2010, que assegura:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Logo a função do interprete é essencial para o desenvolvimento cognitivo das pessoas que fazem parte dessa comunidade. Dessa forma, o aluno com essa deficiência também está assegurado pelo Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, no artigo 4º, II, que descreve quem é considerado deficiente auditivo, sendo todo aquele que tem algum tipo de perda auditiva e no seu artigo 24º prevê o direito ao acesso à educação gratuita para os portadores de necessidades especiais e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no artigo 4º, III, LDB também prevê e assegura a esse discente especial um atendimento educacional especializado.

Esse atendimento serve para favorecê-lo de forma segura o acesso ao conhecimento, e a pessoa indicada para esse acompanhamento deveria ser o próprio interprete, pois esse auxílio tem que ser feito em contra turno e não pode ser substituído pelo reforço, porque essa ajuda serve somente para ampliar a percepção desse aluno especial no caso do surdo para aprimorar seu aprendizado em Libras.

Dessa maneira, todos esses documentos servem de base e garantias legais para o surdo, no entanto, infelizmente, na prática, há uma escassez desse profissional especializado, e ainda esbarra nas dificuldades principalmente no momento de contratação desse profissional.

Por conseguinte, há somente um ou dois alunos com essa deficiência nas escolas, e o poder público o governo não disponibiliza verbas suficientes para suprir o atendimento dessa demanda. Assim, os alunos com deficiência auditiva estão incluídos apenas por estarem na sala de aula, sendo ao mesmo tempo excluídos por não conseguirem se comunicar com o professor, colegas e com todos a sua volta que por sua vez desconhecem e não dominam a sua língua, por isso, a importância do intérprete na escola.

3. BREVE DISCUSSÃO DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Recentes pesquisas têm salientado a necessidade de se estudar e discutir sobre a situação dos surdos em seu cotidiano, como no Enem de 2017, cujo objetivo central foi à reflexão dessa temática: Desafios para a formação educacional do surdo no Brasil. No entanto, estudar sobre essa temática é um pouco delicado, pois há um questionamento que está sempre a vir, como a classificação dessas pessoas em relação à nomenclatura, de fato, a deficiência auditiva e a surdez são sinônimos ou antônimos? Esse tópico explicará a visão de alguns autores em relação a essa indagação.

Bisol e Valentini (2011) defendem que:

A resposta a esta pergunta depende da perspectiva de análise que se está utilizando. De um ponto de vista orgânico, sim, são sinônimos utilizados para referir qualquer tipo de perda auditiva em grau leve, moderado, severo ou profundo, em um ou ambos os ouvidos (BISOL; VALENTINI, 2011, p.1).

Percebemos que os autores acima citados defendem que essas palavras são sinônimas, explicando que há três (03) graus de perda auditiva, como o grau leve que é quanto o indivíduo não consegue entender alguns fonemas, o moderado quando não consegue entender palavras e frases, precisando utilizar aparelho para ajudá-los a ouvir e necessitando de um acompanhamento com o profissional especializado fonoaudiólogo; já no último grau é a perda severa ou profunda, sendo o estágio mais avançado e precisando de prótese auditiva ou implante coclear para ouvirem.

Outro ponto importante que Bisol e Valentini (2011) argumentam é sobre a forma como alguns surdos preferem ser chamados, os que conhecem a Libras e a utilizam como forma de comunicação, não se consideram deficientes, porque defendem sua história e cultura, possuindo uma gramática própria como está prevista na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, preferindo serem chamados de Surdos, já os que não se identificam na comunidade surda, preferem deficiência auditiva.

Ademias o que é discutido além dessas duas colocações é a forma de como se refere à pessoa com essa deficiência, por exemplo: “os termos surdos-mudos ou mudo, são termos elaborados em cima de ideias totalmente preconceituosas, negativas, com propósito de menosprezar indivíduo surdo”. Conforme defendido por Cardoso (2016), assim, então, se pode perceber que a comunidade é mais seletiva e os que se consideram pertencentes a ela, não aceitam qualquer tipo de rótulo.

Cardoso (2016), assim como Bisol e Valentini (2011), também traz um conceito sobre deficiência auditiva e o porquê de alguns surdos não aceitarem essa forma de serem classificados.

A expressão deficiente auditivo não traz tanto essa concepção de hostilidade e sim de doença. Já que tem sua origem dentro da medicina. E por ser um termo médico, traz

desconfortos a membros de algumas comunidades, pois passa a imagem de que a surdez é uma patologia (CARDOSO, 2016, p. 5).

De acordo com esse autor, essa expressão é utilizada somente para as pessoas que utilizam aparelho auditivo, no entanto, os que se apropriam da Libras não a aceitam. Continua Cardoso (2016) descrevendo que “o termo “surdo” é largamente utilizado pelos pesquisadores e membros do corpo social surdo”, na qual “o termo adequado para se dirigir à comunidade surda, é “surdo”. E um pequeno detalhe se for com letra maiúscula tem mais importância ainda, pois isso foi adotado da comunidade surda americana, pela comunidade surda brasileira”.

3.1 CAUSAS

As causas de deficiência auditiva são inúmeras, aqui nesse tópico serão abordadas as principais e mais conhecidas. A genética é uma das maiores causas, como se sabe o gene é responsável pelas formações das características do corpo, como a cor do cabelo, assim, a perda auditiva pode acontecer nesse processo congênito, também pode ocorrer por meio de doenças transmitidas da mãe para o filho na gestação ou ao nascer.

Simões, et al (1992) citado por Barros (2009) afirma que:

São de origem congênita as alterações auditivas que ocorrem durante o período pré-natal, ou seja, gestacional. Entre os principais agentes patológicos associados à ocorrência da perda auditiva congênita pode ser citada a hereditariedade, a incompatibilidade de sangue entre mãe e bebê (fator Rh) e diversos agentes associados à saúde e comportamento da mãe ao longo da gravidez como doenças infectocontagiosas como a rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, parotidite e herpes; hipertensão; diabetes; carências alimentares; exposição à radiação; alcoolismo; uso de drogas; e, uso de abortivos (SIMÕES et al., 1992, *apud* BARROS, 2009, p. 19).

Com essas afirmações, pode-se entender que a surdez é desenvolvida por diversas formas, logo, deve se atentar para o quão importante é o acompanhamento médico nesse período delicado da gestação. Da mesma forma, acontece constantemente, a surdez adquirida ao longo da vida, muitas vezes é desenvolvida até mesmo pela convivência de uma pessoa em ambiente que possuem muito barulho, ruídos ocasionando uma lesão nessa parte sensível que é a audição, por exemplo: o professor pode desenvolver a surdez, por estar em contato com barulho constante em sala de aula.

Assim, o cuidado com o ouvido é importante, porque ele é um órgão sensível que precisa de cuidados, como: uma boa higiene. Enfim, a surdez tanto pode ser congênita quanto adquirida, sendo medida por decibéis, pois através dele é que o médico consegue identificar o seu grau. No entanto, como está previsto no Decreto 3.298 de dezembro de 1999, “deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”, portanto, é dessa maneira que cada nível é classificado.

3.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS SEUS DESAFIOS

Oliveira e Lima (2010) dizem que dentro de um determinado espaço de tempo na antiguidade o surdo não tinha valor, eram considerados não educáveis e passaram por tantos momentos ruins. Foi no começo do século XVI que se iniciaram as observações e que descobriram que os Surdos podiam sim desenvolver o aprendizado e que essa deficiência não afetava o cognitivo, no entanto, o meio de aquisição da aprendizagem não podia ser através da oralidade e sim pela língua de sinais.

Oliveira e Lima (2010) nos informam que:

O médico e matemático Gerolamo Cardomo (1501-1576) inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, influenciando o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a desenvolver um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais. Esse método contrariou o pensamento da sociedade da época que não acreditava que pessoas surdas pudessem ser educadas (OLIVEIRA; LIMA, 2010, p. 04).

Por meio dessa afirmação é que a comunidade Surda começou a ser valorizada, mesmo com tudo isso a sociedade ainda continuou preconceituosa, pois nem todos concordaram com esses métodos. Assim, a conquista só aumentou com o passar dos séculos, contudo, por volta do século XVIII foi que os códigos de sinais começaram a ser organizados de forma adequada para facilitar a aprendizagem dos Surdos. E com o passar dos tempos, o número de pesquisadores que se interessaram por essa temática foi aumentando, segundo Oliveira e Lima (2010):

Em 1620, na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1633) escreveu sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas da comunicação, condenando os métodos brutais e de gritos para ensinar alunos surdos e demonstrou pela primeira vez o alfabeto na língua de sinais⁴. No início do século XVIII, iniciou-se a separação que levaria às duas correntes de ensino/aprendizagem de línguas/comunicação dos surdos, que existem até os dias atuais: a oralista e a gestualista (OLIVEIRA; LIMA, 2010, p. 04).

Como se não bastasse, acrescenta. Oliveira e Lima (2010) que, no ano de 1880, em Milão na Itália, aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Surdos e, nesse evento, o senhor “Alexander Graham Bell, que inventou o telefone buscando uma forma de ampliar os sons, defendeu que o ensino dos surdos devia ocorrer exclusivamente pelo método oral”. No entanto, infelizmente, nesse evento, ocorreu o estopim em relação ao ensino de sinais, mais uma vez o constrangimento atingia essa comunidade.

Já no Brasil Oliveira e Lima (2010) relatam que:

[...] a educação dos surdos foi fortemente influenciada por um professor surdo francês, que veio ao país em 1857 a convite de D. Pedro II. Eduard Huet criou, neste mesmo ano, o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos” (INSM) e começou suas atividades em uma sala do Colégio Wassiman (centro da cidade do Rio de Janeiro), atendendo duas crianças surdas (OLIVEIRA; LIMA, 2010, p. 04 e 05).

A partir desse instituto, que o Surdo desenvolveu os seus aprendizados, mesmo que o conhecimento tenha sido pouco, a história e a valorização da pessoa Surda só ampliou, além dessa instituição, havendo um investimento financeiro altíssimo em aparelhos para ampliar a sonoridade como objetivo de ouvirem, mas esses investimentos e a busca pelas pesquisas duraram um tempo, até chegar o modelo de educação que até hoje é utilizado, ou seja, conforme Oliveira e Lima (2010), apenas “na década de 90, dois outros modelos de educação para as pessoas surdas começaram a emergir no Brasil: o modelo da Educação Bilíngue e o modelo da Escola Inclusiva”.

Portanto, essa conquista foi bastante significativa para esse grupo, mas ainda há uma escassez quanto ao número de escolas Bilíngues. Atualmente no Brasil existem somente sete escolas bilíngues para atender uma demanda grande de Surdos e o modelo de escola inclusiva, ainda precisa melhorar muito, pois nem todas as instituições estão preparadas para receber o aluno com algum nível de surdez.

4. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A ESCOLA INCLUSIVA

Oliveira e Lima (2010) relatam sobre a importância da criança com Surdez crescer em um ambiente bilíngue, pois é um direito que possuem; nesse quesito a obrigatoriedade é que a Língua Brasileira de Sinais deva ser a língua materna e a segunda, a Língua Portuguesa, pois são asseguradas por lei que diz que devem aprendê-la desde as séries iniciais, para que no futuro possam ter mais vantagens na sociedade.

Além de a escola estabelecer esse suporte, é importante também que a família a domine e que ao longo dos anos a criança com essa dificuldade tenha a oportunidade de conviver com outros Surdos que conhecem a Libras, interagindo de forma muito gratificante, pois por estarem na mesma situação poderão utilizar metodologias para se comunicarem. Assim, discute Oliveira e Lima (2010) acerca desses ambientes que favorecem as crianças.

O bilinguismo parte do pressuposto de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Nesse sentido, é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, para garantir um ambiente lingüístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social (OLIVEIRA; LIMA, 2010, p. 05).

Já Quadros e Pizzio (2011) defendem que o ensino de Libras, nas séries iniciais, é importante, porque 95% dessas crianças surdas nascem em um ambiente familiar de ouvintes, muitas vezes a criança cresce sem uma base da Língua de Sinais e criam a sua própria forma de se comunicar, pois nesse caso a maioria dos pais não a conhece.

Assim, os autores ainda continuam descrevendo que através das “As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas”.

Por meio, dessas afirmativas se subentende que a criança que já adere a Libras como língua materna terá mais facilidade para se comunicar e o seu cognitivo certamente desenvolverá melhor a partir de cada fase da sua vida, no entanto, a criança que consegue aprender tanto a sua língua materna como a de seus pais, será fluentemente bilíngue, mas para que isso ocorra de forma contínua é necessário ter um tradutor intérprete e uma sala de atendimento na escola para ajudar no aperfeiçoamento do seu aprendizado.

Quadros e Pizzo (2011) afirmam que:

Na aquisição das línguas de sinais, vários estudos têm se debruçado na “aquisição tardia”. Isso acontece porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição da linguagem (QUADROS; PIZZO, 2011, p. 46).

Assim, a criança Surda é afetada por toda vida, pois a aquisição da linguagem é fundamental para qualquer pessoa, ou seja, “Na ausência do input, espera-se que a criança não ative sua capacidade para a linguagem”. [...], mesmo diante de um input pobre, em função da existência dessa capacidade, a criança pode ativar a linguagem de forma adequada (QUADROS; PIZZO, 2011, p. 47). No entanto, é melhor que o aluno com essa deficiência aprenda pelo menos o básico das duas línguas do que não saber nada de ambas, pois a partir do momento que ela é ativa, o próprio indivíduo consegue buscar meios para se aperfeiçoar.

Ainda Quadros e Pizzo (2011) discutem que:

Os casos mais extremos de estudos realizados envolvem crianças que foram privadas de qualquer forma de input durante todo o período de aquisição. Nesses casos, as crianças também apresentam problemas de ordem cognitiva, perceptuais e privação social (QUADROS; PIZZO, 2011, p. 48).

Ou seja, essas crianças que são inseridas no ensino regular na escola inclusiva, simplesmente estão inseridas na sala de aula, afinal continuam privadas do conhecimento por causa de suas limitações, de fato isso também ocorre dentro de seus lares, pelo fato da família ouvinte não conhecer a Língua Brasileira de Sinais, ocorrendo, então, essa limitação de aquisição de conhecimento.

5. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/96) pressupõe que os alunos com deficiência devem ser inseridos no sistema regular na educação

escolar. Segundo essa lei, os profissionais precisam ter formação adequada para receber esses alunos com êxito, no qual, o objetivo do professor é criar meios para facilitar e garantir que eles consigam absolver os conteúdos ministrados em sala de aula.

Monteiro et al. (2012) diz que há uma problemática que já é discutida por pesquisadores que é buscar entender como funciona o ensino/aprendizagem no ambiente em que a criança com deficiência auditiva e surdez estão, tal como, a criança ouvinte aprende ao interagir com o meio, a que tem surdez certamente também a precisam para desenvolver o seu cognitivo e sua linguagem.

No entanto, é por isso que existe a necessidade de um profissional especializado para atender esse grupo com o foco de ensiná-los a entender o mundo em que vivem por meio da Língua Brasileira de Sinais, até porque a lei os assegura, em suma, serão incluídos no meio social, pois ao compreenderem o funcionamento da comunicação por meio da Libras conseguirão interagir.

Contudo, Monteiro (2012) ainda afirma que existe a falta de profissionais habilitados nas séries iniciais para receber a criança com essa deficiência, ou seja, a libras deveria ser implantada na escola nessa fase, sendo a língua materna dessa criança, mas por não ocorrer o ensino nesse momento o aluno passa a ser um surdo flutuante.

Por conseguinte, ele não aprende a Libras como primeira língua nem outra língua como segunda, que seria o português, no entanto, o seu aprendizado é afetado e por anos só passam pelas séries em algumas escolas. E muitos aprendem a Língua brasileira de sinais já em uma idade avançada, alguns até conseguem evoluir e outros simplesmente estagna no tempo.

Certamente, a escola também tem um peso a mais, porque como a lei assegura a inclusão desses alunos que possuem algum nível de surdez no ensino regular, à preparação pedagógica precisa ser constante e continuada para os professores que lecionam nessas turmas como está previsto no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 com sua proposta dando continuidade as políticas anteriores, que retrata sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um atendimento que deve ser feito em contraturnos e não pode substituir o reforço, ou seja, é o momento que o surdo vai desenvolver mais ainda o aprendizado no ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Ademais está regulamentado nessa lei que deve haver uma sala multifuncional com recurso para facilitar o desenvolvimento desse aluno no ensino, como livros didáticos e materiais específicos para cada necessidade especial. Entretanto, a deficiência auditiva/surdez não é um problema cognitivo, por conseguinte o indivíduo que a possui se mantiver um contato constante com a Libras, poderá expressar suas ideias e críticas, do mesmo modo visualizar e interpretar o mundo dos ouvintes literalmente com os olhos.

De certa forma, essas crianças estão inseridas no ensino regular, por estarem na sala de aula juntamente com os ditos normais, no entanto, por não haver interação entre eles e os

professores, dificilmente o seu aprendizado será desenvolvido, promovendo parcialmente uma exclusão enquanto deveria ser a inclusão. Com isso, percebe-se que “a aprendizagem para as pessoas com surdez ainda direcionam-se para o aspecto oral não abordando a importância da LIBRAS no processo de aquisição do conhecimento” (MONTEIRO, et al., 2012, p. 126), essa situação é lamentável.

Como já foi apresentado, os surdos de redes públicas são incluídos na sala de aula sem terem auxílio de professores habilitados para ajudá-los com o conteúdo programático, algumas escolas utilizam salas de recursos, porém não há uma assistência adequada, sem falar no constrangimento de muitos deles optarem por não irem à escola, e a família por não conhecer seus direitos aceitam suas decisões.

É por isso que é muito importante o professor ter uma formação continuada, para que o número de evasão não aumente, conforme é discutido por Monteiro et al (2012),

Os professores ainda não possuem formação adequada para o trabalho pedagógico que atenda as diferenças na escola e, especificamente o aluno com deficiência auditiva/surdez; não conhecem e não fazem uso da LIBRAS em seu cotidiano na sala de aula, o que pode indicar fatores que favorecem o desencadeamento de um processo de fracasso escolar desses alunos ou evasão do sistema regular de ensino (MONTEIRO et al., 2012, p. 127).

Oliveira e Lima (2010) discutem também sobre a política da inclusão e sobre a formação do professor que é fundamental para melhorar o ensino em sala de aula, contudo, com essa base ele poderá adaptar e adequar à metodologia e as habilidades na realidade do deficiente auditivo. Oliveira e Lima (2010) discorrem:

A formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo²¹. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a prática do trabalho pedagógico. Essa prática se constrói desde a formação, ou seja, na relação teoria e prática que deve se estabelecer na construção dos conhecimentos relativos a prática pedagógica. O professor é um profissional que detém muitos saberes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades (OLIVEIRA; LIMA, 2010, p. 09).

Conforme os autores essa formação é o ponto principal para o professor ajudá-los, no entanto, somente ela não o habilita totalmente para ensinar esse grupo, até porque, geralmente, nas escolas inclusivas a demanda maior é de ouvintes, então o (AEE) é fundamental para completar esse ensino, conforme afirma o mesmo autor:

A inclusão de alunos com surdez na escola regular requer dos docentes novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais

estimuladores, que explorem suas capacidades, em todos os sentidos (OLIVEIRA E LIMA, 2010, p. 09).

Os mesmos autores ainda ressaltam que esse aprendizado na escola refletirá no cotidiano daquele aluno, por isso, é importante um olhar mais cauteloso sobre o ensino para esse público, pois tudo que aprenderem levarão para o seu cotidiano, então as possibilidades para se desenvolver um trabalho adequado precisa ser mais prático.

Não obstante e o ponto de vista dos autores “A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhes, a utilização precoce de recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional” (OLIVEIRA; LIMA, 2010, p. 10). Assim, o processo desse trabalho deve ser contínuo e a dedicação sempre com qualidade por parte desse agente educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre os direitos e desafios na educação dos surdos e na formação de professores, assim como, descrever a história da educação dos Surdos, a escola inclusiva, por meio de análise de documentos oficiais, podendo se inferir que os surdos têm os seus direitos assegurados por lei, porém estão sendo limitados a um sistema de ensino que infelizmente ainda está longe do que realmente poderia ser adequado.

Em suma, atualmente existem diversas legislações que compõe essa segurança e inclusão do surdo no sistema educacional e na sociedade, no entanto, mesmo com o passar dos séculos os Surdos ainda passam por um processo de inserção nas escolas e não de inclusão, sendo indiscutivelmente essa situação de fato constrangedora para essa comunidade.

Portanto, mesmo com a proposta do sistema de ensino bilíngue da escola inclusiva, a realidade dos Surdos no Brasil ainda é precária, pois esse suporte que era para ter nas séries iniciais ainda é bastante escasso e ineficiente, sendo o mais afetado na verdade é a vida de um ser humano que tem uma dificuldade específica de se expressar e interagir por não conseguir se comunicar, e estando simplesmente presos em seu mundo fechado, sem possibilidades de ampliação.

Elencamos, com diversos autores, algumas colocações em relação à formação do professor. Primeiro, nem todos os cursos possuem a Libras como disciplina obrigatória, já deparamos assim com o próprio preconceito dentro do mesmo sistema educacional.

Esta realidade por sua vez é também refletida e questionada pelo próprio surdo em relação a essa situação, percebendo que mesmo nos cursos de licenciatura essa disciplina passa de certa forma superficialmente, porque a mesma é ministrada em um único período e o que é mais relatado é a prioridade do ensino na teoria e a prática fica a desejar.

Infelizmente, percebemos que até mesmo o professor do Ensino Superior não tem uma qualificação tão apropriada para ensinar Libras, pois como ocorre nos cursos técnicos de Libras, é fundamental que se tenha a prática juntamente com a teoria.

Por conseguinte, o que vai adiantar o formando ter concluído uma disciplina de sessenta horas, se na sua prática pedagógica prevista não conseguir ensinar nem o básico para o aluno surdo, incluído na sua sala de aula. Enfim, o que se precisa é de profissionais capacitados também nas instituições superiores para capacitar melhor esse professor que ainda não atua nesse cenário.

Assim, a reflexão abordada aqui fica para todos que se interessa em conhecer esse mundo dos surdos e perceber que não é fácil a situação em que eles se deparam em seu cotidiano, a sua dificuldade para se comunicar e se expressar.

Enquanto profissionais da educação precisamos ajudar essas crianças, adolescentes e adultos surdos que pedem ajuda o tempo todo que clamam por um atendimento adequando, pois, o governo em algumas situações simplesmente finge em não ver essa situação precária. E que o nosso estudo possa contribuir para a reflexão dos inúmeros desafios ainda existentes quando se trata de direitos e desafios na educação dos surdos e na formação de professores, principalmente da área de formação de letras e outros.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Leny Estévez Meirelles de. **Estudo de prevalência de gênero e Causas da surdez Nos alunos do instituto nacional de educação de Surdos - Ines-Rj**. 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

BRASIL, **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

_____, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.

_____, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008.

_____, **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**, Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, 2008.

_____, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____, **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva – qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf> . Acesso em: 13 de mar. 2018.

CARDOSO, Israel Gonçalves, **Surdo-Mudo ou Mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo: Qual dessas terminologias pode-se adotar?** *Revista Virtual de Cultura Surda*, Petrópolis, v. 1, n. 17, p. 1-6, 2016.

MONTEIRO *et al.* **Língua brasileira de sinais – libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 4, p. 120-128, 2012.

OLIVEIRA, Maria Angela de Oliveira; LIMA, Ricardo Franco de. **A língua brasileira de sinais (libras) na formação de professores. 2010.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Libras e Educação de Surdos), Instituto Português de Psicologia. São Paulo.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição da língua de sinais.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

O ESPANHOL NO BRASIL: A INTERFERÊNCIA COMO BARREIRA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO ESPANHOL POR LUSOS-FALANTES

ELISON BANDEIRA ABREU

TANIA REGINA MARTINS MACHADO

1. INTRODUÇÃO

O espanhol é falado por mais de 400 milhões de pessoas e considerado a segunda língua mais usada em todo o mundo, ficando atrás apenas do chinês. E também é considerado a segunda língua de comunicação mundial, perdendo apenas para o inglês. Ela se originou do latim vulgar falado por parte da população que constituía a Península Ibérica, por volta do século IX. Sua formação pode ser dividida em três períodos: o medieval ou castelhano antigo (dos séculos X ao XV), o espanhol moderno (entre os séculos XVI e XVII) e o contemporâneo (da fundação da Real Academia Espanhola até os dias atuais).

Essa língua se originou da modificação do latim após as invasões bárbaras (século V) e muçulmanas (século VIII) à Península. Sob o domínio muçulmano na Idade Média, formaram-se reinos cristãos, daí surgiram diversos dialetos românicos, tais como o navarro-aragonês, o catalão, o castelhano, o asturiano-leonês e o galego-português. A ligação de várias das modalidades citadas constituiu o dialeto românico castelhano, no condado de Castela.

O idioma é de extrema importância para o Brasil, pois além do espanhol surgir junto ao português nessa península, na América Latina quase todos os países têm o espanhol como língua oficial. A existência do bloco de livre comércio Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é mais um motivo que intensifica a inserção do espanhol nas escolas de Ensino Básico (EB) no país. O espanhol passou a ser obrigatório no EB brasileiro em 2005, com a Lei 11.161/05, que obriga a oferta da disciplina língua espanhola nas escolas do Ensino Médio (EM). Já no Ensino Fundamental (EF), a oferta da disciplina se tornou facultativa.

Seu ensino foi progredindo ano após ano no país. Embora tal obrigatoriedade tenha sido revertida com a reforma do EM, iniciada em 2017, no cenário atual se vê sua forte presença no contexto escolar. Temos um exemplo disso no Tocantins com a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) que oferta a graduação de Letras Português e Espanhol e sua inclusão nos 1º anos de uma das escolas estaduais de EB de Araguatins.

Sabe-se que é árduo o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Com o espanhol língua estrangeira (ELE) não poderia ser diferente, pois existem certos bloqueios que podem afetar o bom desempenho do aprendiz. A opção pela temática deste artigo

reside no fato da aquisição/aprendizagem de espanhol por lusos-falantes na EB merecer atenção especial, pois está ligada diretamente ao estudante de espanhol língua estrangeira (ELE) brasileiro. Sobretudo, destacamos a proximidade das línguas portuguesa e espanhola, que pode facilitar a aquisição/aprendizagem de espanhol por esse público. No entanto, essa mesma proximidade pode dificultar esse processo e impedir esse aprendiz de ultrapassar determinados estágios em direção à língua-alvo, permanecendo na interlíngua.

Como professores de ELE, devemos colaborar com a superação dessa problemática. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir com a aquisição/aprendizagem de espanhol para lusos-falantes na EB. Para tanto, os objetivos específicos são: a) elencar algumas dificuldades de aquisição/aprendizagem de espanhol por lusos-falantes na EB; b) compreender as causas de tais dificuldades e como interferem na aquisição/aprendizagem dessa língua; c) sugerir formas de superar as dificuldades encontradas por estudantes da EB na aquisição/aprendizagem de ELE.

Esta pesquisa tem cunho bibliográfico e fundamentação nos autores que tratam do assunto: Almeida (2013), Carmolinga (2005), Durão (2005), Jesus (2010), Pereira (2015) e Silva (2004), entre outros. Com isso, espera-se dar suporte para o ensino de ELE por meio de teóricos competentes, além de apresentar uma proposta lúdica para tratar desse problema em aula. Assim, seguem-se os tópicos: o ensino do espanhol no Brasil, proximidade do português com o espanhol, a interferência como barreira no processo de aquisição/aprendizagem de ELE para lusos-falantes, consciência sobre a interlíngua como forma de sua superação.

2. O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

Esta seção será focada no ensino da língua espanhola no Brasil, desde sua chegada até os dias atuais. O ensino de língua estrangeira (LE) não chegou ao país por acaso, viu-se a necessidade de aprender uma segunda língua, no intuito de gerar melhor interação entre a população brasileira e falantes estrangeiros. O ensino de uma LE também contribuiria na mediação política e comercial, além de propagar o conhecimento científico e cultural. No tocante ao ensino de ELE no país, pode-se ressaltar a Reforma Capanema, de 1942, como a responsável pela inserção dessa língua nas escolas brasileiras. Conforme essa lei, todos os alunos, desde o ginásio até científico ou clássico, como eram nomeados os níveis de ensino básico na época, deveriam estudar diferentes LEs, como latim, inglês ou espanhol.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, fez com que o espanhol caísse em esquecimento. Houve, então, uma queda na oferta do espanhol e do latim. Assim sendo, foram substituídos por outras LEs, como o italiano, o alemão e o japonês. Percebem-se, junto de cada inclusão ou exclusão das línguas, os interesses políticos e, além disso, a

importância cultural que dada língua representava. O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria (CALVET, 2007). Assim, “a política linguística está relacionada diretamente às decisões tomadas em relação às línguas” (LISBOA, 2009, p. 201).

No entanto, não foi considerado que o Brasil é rodeado por países hispano-falantes. Nesse contexto, a língua inglesa ganha destaque no âmbito escolar brasileiro. Assim, foi desde os primórdios, já o ensino de ELE foi deixado de lado por certo período. Com o passar do tempo, surge à nova LDB com novas perspectivas sobre o ensino dessa língua no país. Em 1996, a LDB menciona a inclusão de uma língua moderna como disciplina obrigatória, a LE deveria ser escolhida pela comunidade escolar. Ela também assegurou que fosse escolhida uma segunda língua de caráter optativo. A escola de EB, por sua vez, deveria definir a LE mais adequada para ensino-aprendizagem na instituição (BRASIL, 1996). Dado o prestígio do inglês, manteve-se em primeiro lugar. Em segundo lugar ficou o espanhol, em função de sua importância para o país, uma vez que se encontrava em plena atividade através da criação do MERCOSUL em 1991. Vislumbra-se, então, a importância do ELE no Brasil:

Nesse mesmo ano o Instituto Cervantes (IC) chega a São Paulo e, em 2000 ao Rio de Janeiro. É importante esclarecer que esse órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha tem um papel político, pois é responsável pela difusão da língua espanhola fora do seu território (LISBOA, 2009, p. 207-208).

Além da difusão realizada aqui pelo IC, a grande contribuição do MERCOSUL para a evolução do ensino-aprendizagem do espanhol se dá pelo fato de os Estados Partes estarem situados na América Latina, ou seja, são nossos vizinhos. Os países que fazem parte desse grupo têm entre si algo em comum, que é o espanhol como sua língua oficial, exceto o Brasil que tem o português como língua oficial. Com isso, é perceptível que o ensino-aprendizagem de ELE no país é de suma importância para estimular as relações econômicas e sociais entre os habitantes dos diferentes países. Outro contribuinte importante é o IC, pois “entre as suas atribuições estão a de organizar cursos de espanhol e cursos de formação para professores de espanhol” (LISBOA, 2009, p. 208), capacitando os profissionais de ensino de ELE.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 54), “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade”. A consequência disso é multiplicar as oportunidades do indivíduo num mundo globalizado, isso entra diretamente no objetivo pelo qual foi formado o grupo de países. O domínio de ELE contribui também para que haja integração entre os países do MERCOSUL, buscando seu desenvolvimento e crescimento do mercado de trabalho, igualdades sociais, tornando possível a inserção das pessoas neste mercado em desenvolvimento. Para isso, há a necessidade da socialização desses países e, para tanto, é imprescindível que haja

comunicação nesse processo. Com isso, o ensino de ELE entrou mais uma vez na vida dos brasileiros, desta vez com um objetivo, facilitar o processo de socialização dos brasileiros com hispano-falantes, possibilitando uma integração com mais intensidade na cultura latina.

A partir dessas relações comerciais, o prestígio da língua espanhola começa a aumentar no país e a se desenvolver. A proximidade da fronteira brasileira com fronteira de países hispano-falantes foi outro fator importante que ajudou nessa efetivação do ensino-aprendizagem de ELE. Com o passar do tempo, o espanhol foi conquistando seu espaço e, então, no dia 05 de Agosto de 2005, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva assinou a Lei nº 11.161/2005. Lisboa destaca a importância dessa lei para o ensino de ELE:

O crescimento expressivo do espanhol no Brasil se deve, principalmente, à “lei do espanhol” – em referência à lei 11.161/2005 – e que o instituto vem realizando um esforço importante para aumentar a sua presença acompanhando esse crescimento. Antes de 2005, o Cervantes estava presente somente em São Paulo e Rio de Janeiro. Após a promulgação da referida lei, foram inauguradas sedes em Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador, todas em 2007 e, em 2009, foram inauguradas unidades em Recife, Belo Horizonte e Florianópolis tornando o Brasil no país com o maior número de unidades do Instituto Cervantes no mundo (LISBOA, 2009, p. 208).

O IC, grande aliado do ensino de ELE no Brasil, começa a se expandir após a aprovação dessa lei. Sua aprovação foi um marco importante no avanço do ensino de ELE, por ser de grande relevância preparamos um subtópico para tratar dela.

2.1. Lei Nº 11.161/2005

Com essa lei, torna-se obrigatória a oferta do ensino de ELE, oferecendo de forma optativa outra LE. Dessa forma, os alunos decidiam estudar a disciplina de espanhol ou outra LE, dependendo das possibilidades de oferta da escola e dos interesses da comunidade e suas características culturais. A escolha deveria ser feita pela comunidade dentro das disponibilidades da instituição. O aluno não poderia escolher cursar uma Língua Estrangeira Moderna em detrimento de outra. Ele deveria cursar obrigatoriamente a LE escolhida pela comunidade escolar, e caso tivesse interesse, poderia cursar também a segunda LE, ou outras, ofertadas pela instituição de ensino. Isso é apresentado em um trecho da Lei Nº 11.161:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola (BRASIL, 2005, s/p).

A lei supracitada garantiu os direitos do espanhol no EB brasileiro, de forma obrigatória ou de forma secundária, esta lei em seu artigo 5º reitera a competência dos Conselhos Estaduais de Educação e a do Distrito Federal para emissão das normas necessárias a sua execução. No entanto, levando em consideração as dificuldades da escola em oportunizar, além do espanhol, outra LE, em alguns casos o estudo de ELE foi colocado como obrigatório para o aluno, em outros, apenas se manteve a oferta de inglês.

2.2. O ensino de ELE atualmente

Passados anos da aprovação da Lei nº 11.161/2005, nota-se que o espanhol já faz parte do currículo de algumas escolas, mas ainda falta muito para alcançar o seu apogeu no que diz respeito ao ensino de ELE na EB. Analisando esse contexto, conclui-se que o desenvolvimento de seu ensino no Brasil está caminhando devagar. Sobretudo, é importante destacar a falta de materiais didáticos apropriados, a má interpretação dessa lei e, o mais importante, a dificuldade para a contratação de professores formados em língua espanhola, pelo fato de muitas faculdades optarem por formar professores de inglês. Essa lei só assegurava que as escolas de EB oferecessem a disciplina de espanhol, mas não que as universidades oferecessem capacitação aos professores que quiserem se habilitar para o ensino de ELE.

Mesmo devagar, a difusão desse ensino está acontecendo, pois muitos centros de Ensino Superior já estão oferecendo licenciatura em letras-espanhol. No Tocantins temos o exemplo da UNITINS. A instituição oferece a graduação de português-espanhol ao invés de português-inglês. Isso indica um avanço muito grande nesse campo para a região. Outro caso, no estado, ocorre no Colégio da Polícia Militar (CPM), que já inseriu o espanhol em sua grade curricular, mas apenas para os alunos da 1º série, estes já estão estudando ELE.

No entanto, a proposta de Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2017, não garante o direito ao ELE e vemos regredir seu ensino, nesse cenário. Em fevereiro de 2017 a Medida Provisória nº 748/2016, sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, virou lei. Ao observar as disciplinas obrigatórias na grade curricular da escola, o espanhol foi extinto, as seguintes disciplinas aparecem com obrigatoriedade no Ensino Médio: Matemática, Português e Inglês, preservando o direito à língua materna (no caso de indígenas). Essa lei já é válida desde sua aprovação em 16 de fevereiro de 2017, porém, não está em vigor, pois se aguarda uma definição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, só assim poderão ser feitas as adaptações. No entanto,

há escolas do estado que desde 2016 já vêm adequando o seus projetos político-pedagógicos para o EM, sendo que a previsão é de que até 2020 já estejam completamente ajustados à BNCC.

Essa nova proposta revogou a Lei Nº 11.161/2005, acarretando uma mobilização intitulada “fica espanhol”. Movimento criado para garantir a permanência do ensino de ELE nas escolas de estados como o RS. Esse movimento se tornou exemplo para outros Estados brasileiros e vem ganhando apoio de vereadores, deputados e até de escritores e artistas (CUSTÓDIO, 2018). Espera-se, então, que o objetivo do movimento seja alcançado. Como vimos, é de suma importância que seu ensino seja ofertado no país. Por não ser o foco deste texto tratar do novo EM, essa temática foi abordada superficialmente, apenas para apresentar a situação e um pouco desse assunto relevante para professores e aprendizes de ELE. Assim, na próxima seção tratamos da proximidade do português e do espanhol.

3. A PROXIMIDADE DO PORTUGUÊS COM O ESPANHOL

Neste tópico, focaremos a evolução histórica dessas duas línguas e nas relações que há entre as mesmas. Segundo Silva (2004, p. 22), a proximidade dessas línguas acontece pelo “fato de ambas pertencerem à mesma família linguística – a família românica, cuja origem é o latim”. O surgimento delas se relaciona intimamente, pois surgem da mesma forma, da evolução do latim falado por parte da população que constituía a Península Ibérica, por volta do século IX. Como foi dito, tudo começou com as invasões bárbaras (século V) e muçulmanas (século VIII), resultando na transformação do latim. Formaram-se reinos cristãos, a partir dos quais, surgiram variedades de línguas românicas, tais como o navarro-aragonês, o catalão, o castelhano, o asturiano-leonês e o galego-português.

Dessas línguas que se originaram do latim, o português e o espanhol são as línguas que mais conservam formas do latim clássico, conforme Silva (2004, p. 25, grifos do autor) exemplifica: “a palavra *magnus* desaparecia em outros lugares dando lugar a *grandis*, a expressão *tan magnos* (“grande assim”) (com um gesto) manteve-se na Península Ibérica em *tamaño* (em espanhol) e tamanho (em português)”. Essa semelhança do português com o espanhol, além de condições históricas muito parecidas, decorre também do fato de ambas retomarem a expressões do latim clássico. O quadro a seguir exemplifica essa questão:

Arcaísmos conservados em Português e Espanhol e abandonados em outras línguas

Latim clássico	Latim tardio	Espanhol	Português	Francês	Italiano
COMEDERE	MANDUCARE ('empanturrar-se')	comer	comer	manger	mangiare
MENSA	TABULA ('tábua')	mesa	mesa	table	tavola
FORMOSUS	BELLUS ('bonito')	hermoso	formoso	beau	bello
CAPUT	TESTA ('caco de cerâmica')	cabeza	cabeça	tête	testa
HUMERUS	SPATULA ('espátula')	hombro	ombro	épaule	spalda
ARENA	SABULUM ('areia')	arena	areia	sable	sabbia
FERVERE	BULLIRE ('borbulhar')	hervir	ferver	bouillir	bollire

Quadro 1 – fonte: Walter (1997, p. 146-147) *apud* Silva (2004, p. 25).

O Quadro 1 nos traz informações que demonstram que o francês e o italiano seguiram caminhos diferentes do português e do espanhol e, segundo Walter (1997 *apud* SILVA 2004, p. 25), “abandonaram os termos clássicos pelas expressões mais coloquiais ou mais figuradas, às vezes com metáforas mais humorísticas”. Isso contribui para compreensão de qual foi o motivo que levou essas línguas a se diferenciarem. No entanto, embora diversas, o espanhol e o português resultaram em duas línguas bem parecidas e interligadas. Silva (2004, p. 22), ao argumentar sobre isso, diz que “se comparados com outras línguas da mesma família, como o italiano e o francês, são, aquelas duas, as mais próximas geneticamente”. Segundo Jesus (2010):

Dentro da família das línguas neolatinas, o português e o espanhol são as que apresentam maior proximidade genética e tipológica, a qual aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no léxico e nas bases culturais onde elas se assentam fato que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino/aprendizagem dessas línguas (JESUS, 2010, p. 3).

Ainda a respeito disso, Silva (2004, p. 22) refere que “a Língua Portuguesa mantém traços comuns, tanto no léxico quanto na fonologia, morfologia e sintaxe”, com a língua espanhola. O que nos resta saber é se essa proximidade e o fato de essas duas línguas se parecerem muito contribui ou não para o processo de aquisição/aprendizagem de ELE por lusos-falantes.

4. A INTERFERÊNCIA COMO BARREIRA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ELE POR LUSOS-FALANTES

Ao abordar esse assunto, destacamos as diferentes percepções do que sejam aquisição e aprendizagem de uma língua. A aquisição “é um processo subconsciente, semelhante ao modo como as crianças desenvolvem a capacidade em sua LM, é um processo nem sempre consciente de que se está adquirindo a linguagem” (KRASHEN, 1982, *s/p apud* SILVA, 2004, p. 55). Nele, a criança vai sofrendo o processo de aquisição da linguagem, adquirindo uma gramática internalizada,

os primeiros conhecimentos de mundo, as primeiras palavras, tudo isso é produzido na língua materna (LM) no convívio íntimo com nativos da língua.

Já a aprendizagem “refere-se ao conhecimento consciente de uma L2, ou seja, ‘saber sobre’ uma língua, isto é, saber regras, ter consciência delas e saber dizê-las. É o conhecimento formal de uma língua ou aprendizagem explícita” (SILVA, 2004, p. 55-56). Neste texto, utilizamos a expressão LE em vez de L2, entendida como um idioma que se aprende formalmente, de modo institucionalizado. No entanto, conforme Henriques (2005), há uma terceira via para essa questão. O aprendiz estrangeiro, já adulto, pode seguir dois caminhos: passar por um processo de aquisição da LE, isso se dá se ele estiver em contato com nativos falantes da LE, ou antes aprender sobre a língua formalmente, em sala de aula.

De qualquer forma, nesse caso, acontece o processo de aquisição/aprendizagem, pois a partir de vários anos de exposição formal o aprendiz acaba introjetando a nova língua (HENRIQUES, 2005). Podemos perceber que é importante que tanto a aprendizagem quanto a aquisição deva estar presente no processo de aprendizagem de uma LE, mesmo que de uma forma consciente, o adulto deve adquirir e aprender a LE. Seguindo esse pensamento, para nos referirmos a estes processos de aprendizagem, utilizaremos a expressão “aquisição/aprendizado”, conforme propõe Henriques (2005).

Parte-se, então, do ponto de que o aprendiz tenha passado pelo processo de aquisição do português, sendo essa sua LM, e queira aprender o espanhol como LE. Neste sentido, este tópico será pautado sobre um fator que contribui para que haja dificuldade na aquisição/aprendizagem de ELE por falantes de português. Trata-se de uma barreira que faz com que esse aprendiz de espanhol fique estacionado em determinado estágio de interlíngua. Ela deixa esse estudante no meio termo, não conseguindo avançar em direção à língua-alvo: o espanhol. Isso ocorre, como vimos, pela proximidade das línguas, considerando-se que o português e o espanhol são línguas que estão interligadas geneticamente (SILVA, 2004).

Esse pensamento se afina com as palavras de Carmolinda (2005, p. 195), quem expõe mais intimamente essa relação entre as duas línguas ao afirmar que “o histórico de ambas apresenta-as como filhas que reproduzem com bastante fidelidade os traços da mãe comum, aproximam-se muito uma da outra”. Como essas línguas são próximas, é comum que haja forte influência da LM na aquisição/aprendizagem da língua-alvo. Trata-se da interferência, que ocorre no processo de aprendizagem da LE e que mantém o aluno em determinado estágio da interlíngua. Como diz Durão (2005, p. 130), “A interferência interlinguística é a principal fonte de erros, como decorrência de um conflito contínuo entre as estruturas da LM e da LE que o aluno experimenta durante o processo de aprendizagem dessa LE”.

Estamos compreendendo interlândia como “um sistema linguístico, autônomo próprio de cada aprendiz, ou seja, a língua intermediária, que passa por vários estágios no processo de aprendizagem de uma LE” (FERNANDES, 2013, p. 20). Dessa forma, o aprendiz desenvolve uma língua que parte da LM e estaciona entre esta e a LE. Pereira (2015, p. 71) conceitua interlândia como “um estágio compulsório de aprendizagem e é definido como um sistema linguístico internalizado, que evolui tornando-se cada vez mais complexo e sobre o qual o aprendiz tem intuições”.

Nesse sentido, entende-se que interlândia não é algo definitivo e, sim, um sistema modificável, que permite transformação conforme o nível de conhecimento do aprendiz em LE. Muitas vezes, ocorre algo como uma língua particular que o aprendiz toma uso e, por consequência, não consegue alcançar o resultado esperado, que é chegar à língua-alvo. Língua-alvo, por sua vez, é conceituada por Henriques (2005) como uma língua nova que é aprendida de forma institucional, é também conhecida como LE. Não conseguindo chegar à língua-alvo, a interferência dificulta o aprendiz de superar a interlândia. Isso porque, na concepção de Santos Gargallo (1993, p. 34 *apud* ALMEIDA, 2013, p. 10), “na interlândia os alunos têm uma tendência a transferir as estruturas e o vocabulário da sua língua materna para a língua estrangeira que estão a aprender, quer na fase da produção, quer na fase de recepção”. Não quer dizer que a proximidade das línguas é algo ruim ou bom para o processo de aquisição/aprendizagem da LE por lusos-falantes, mas sim, deve-se considerar que a consciência da interferência da LM na aprendizagem de LE pode ajudar a superar a interlândia.

No processo de aquisição/aprendizagem de uma LE é comum o estudante buscar seus conhecimentos prévios e aplica-los na língua-alvo. Quando se trata de línguas próximas, o aprendiz tende a empregar as palavras que são parecidas ou até iguais da sua LM com as da língua-alvo. Assim, as utiliza “por terem uma forma idêntica aos da sua língua materna, [imaginando que] têm um significado equivalente, situação que nem sempre se verifica e que promove alguns constrangimentos ao nível da comunicação” (ALMEIDA, 2013, p. 17).

A impossibilidade de superação da interlândia é uma barreira que leva muitos aprendizes a fracassarem na jornada em direção a língua-alvo. Em situação de avaliação, como em uma prova de vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é comum, também em uma LE como o espanhol, o candidato ser convocado a responder questões de interpretação de texto. Nesse tipo de questão, sabe-se que qualquer palavra que fuja ao significado já compromete a boa interpretação. Se o estudante identificar palavras que sejam iguais ou parecidas com as de sua LM, ele vai gerar significado para aquela palavra. No entanto, entre essas línguas há palavras iguais ou parecidas, mas com significado diferente. É importante observar, porém, se não se trata de uma palavra falso-cognata ou heterossemântico.

Preuss (2014, p. 70) define que “cognatas são as palavras mais similares, diferentemente das não cognatas que não são similares e as falso-cognatas que apresentam uma similaridade enganosa, pois compartilham segmentos fonológicos ligados a diferentes conceitos”. Silva (2004, p. 82) afirma que “os falsos-cognatas ou heterossemânticos são palavras homófonas e/ou homógrafas em línguas diferentes, mas seus sentidos ou traços semânticos divergem parcialmente e/ou totalmente entre ambas”. Entre português e espanhol, é comum vermos palavras com grafia igual ou parecida e com significado diferente.

Essa variedade cognata contribui para confundir a mente do luso-falante aprendiz de ELE, especificamente as falsos-cognatas, e cognatas. Por exemplo, entre as falsos-cognatas, existe a similaridade na grafia e significado diferente, exemplo a palavra “berro”, que em português significa “brado humano”, “grito”, já em espanhol, significa “agrião”. As cognatas se presumem tanto na escrita quanto no significado, sendo que a grafia, às vezes, pode ser a mesma, como, por exemplo, a palavra “entender”, escrita da mesma forma no português e no espanhol e com o mesmo significado. Todos esses exemplos se encaixam no conceito de similaridade, ora com significados iguais, ora diferentes, mas escritas iguais ou parecidas.

Silva (2004, p. 57) trata da similaridade como “um fator que dificulta a aprendizagem da LE”, pois essa “similaridade entre as línguas pode sobrecarregar o sistema de atenção” (PREUSS, 2014, p. 69) e a interferência gerada pode levar o aprendiz direto para a interlíngua. Almeida (2013, p. 16) também discorre sobre: esse é “um erro produzido pelo falante que, perante a incapacidade de produzir estruturas na L2, recorre às estruturas suas conhecidas da L1, gerando-se, desta forma, a interferência” (estamos utilizando LM em vez de L1). Tratando do problema de aprendizagem de ELE por luso-falante, Preuss (2014, p. 68) destaca que a “similaridade pode afetar a aquisição de três formas: se os aprendizes não conseguem perceber o que é realmente similar; se eles supõem similaridade em pontos em que não existe; e/ou se compreendem parcialmente aspectos de similaridade entre as línguas”.

Essa similaridade causa interferência que, por sua vez, leva o aprendiz a se utilizar de signos linguísticos da LM na prática da LE. Não conseguindo avançar, tende a estacionar em um determinado estágio, denominado anteriormente por interlíngua. Silva refere que:

A interferência é manifestada através de erros/desvios na língua estrangeira estudada, por influência da língua materna do aprendiz, ou seja, o aprendiz tende a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos, (acrescentamos a este os traços semânticos e o léxico) da língua estrangeira pelos da língua materna (SILVA, 2004, p. 59).

Além disso, a similaridade abrange uma área bem extensa no que diz respeito às duas línguas, entraremos com mais abrangência nos pontos interferentes, no intuito de orientar o leitor deste artigo a identificar com mais eficiência essa problemática. Para isso, nos basearemos nos estudos de Henriques (2005).

Começaremos pelas Interferências da LM no plano Morfosintático de ELE: “principalmente no início do processo aquisição/aprendizagem de línguas próximas, é muito frequente um tipo de interferência híbrida, na qual o aprendiz usa o item lexical da língua-alvo, com flexões da LM” (HENRIQUES, 2005, p. 156). Podemos tomar como exemplo: “Cuando él **empeçou** a hablar (empezó)” (HENRIQUES, 2005, p. 157). Há também alterações no gênero: “algumas palavras que, em latim, pertenciam ao gênero neutro passaram para o espanhol com um gênero e para o português com outro” (MARRONE, 1990, p. 56-57 *apud* HENRIQUES, 2005 p. 157). Exemplo: “me gusta **la** agua”, em vez de “me gusta **el** agua”. Esse uso pode não interferir na compreensão comunicativa e o aprendiz tende a não concertar e permanecer nesse estágio por muito tempo. De acordo com a autora, “outra questão envolve as alterações vocálicas e consonantais, espanhol casa /s/ e português casa /z/ (alterações consonantais)” (HENRIQUES, 2005 p. 157). Veremos, então, a interferência no plano fonológico, segundo Henriques (2005):

Neste plano, a mistura de português e espanhol é mais acentuada, devido ao ritmo da fala e à entonação. Essas são as interferências mais fortes de uma língua na outra; dois traços marcantes do chamado portunhol. É fácil perceber que o ritmo das línguas é diferente os falantes do espanhol falam mais rápido que o de português do Brasil. A entonação do espanhol tende a ascender e a do português tende a descender (HENRIQUES, 2005, p. 163).

Um fator importante na entonação é o “a” (espanhol), antes de consoante nasal é pronunciado como vogal oral (aberto): /Ana/. E o a (português), antes de consoante nasal, é nasalizado: /Ãna/. No plano sintático, podemos observar interferência na organização dos elementos na estrutura da frase, como no caso que ocorre em cidades turísticas brasileiras que recebem muitos hispano-falantes. Um exemplo disso é percebido quando os proprietários das casas de aluguel utilizam placas em frente a elas com a mensagem: “alquila se”. Essa não é uma expressão própria nem do português nem do espanhol, em que seria “se alquila”. Houve, então, uma interferência da sintaxe do português, “aluga-se”, na tentativa de construir a oração na língua-alvo, denunciando a interlíngua. No plano léxico-semântico, a interferência ocorre nas funções que ligam as palavras e as orações, ou seja, nas preposições e conectivos, como exemplifica a autora:

Há muita semelhança entre os conectivos das duas línguas tornando a interferência pelos aprendizes (quase que) automática: si / se, cuando / quando, así / assim, por eso / por isso, pues / pois. Outra questão mais complexa: aunque / embora; mientras / enquanto; sin embargo / apesar de; (más / mais (parecido com mas) pero / mas). Ex. sin embargo, los colores de las paredes son poco estéticos para el interior. “Sin embargo” poderia ser confundida por “sem dúvida”, em vez de “apesar disso” (HENRIQUES, 2005, p. 160 – *aspas da autora*).

Então, entende-se que são erros/desvios que acontecem e podem passar batidos. Em uma conversa entre nativo/não nativo, o falante diz x e o aprendiz entende y. A conversa continua e um tem a sensação de ter entendido o outro, mas os equívocos continuam, essa questão deve ser trabalhada com a ajuda de ferramentas de tradução (HENRIQUES, 2005). Algo comum que

acontece também na interlíngua é o uso dos artigos definidos. No espanhol não se usa artigos definidos antes de nomes próprios de pessoas, eles são claros por si mesmos e seu emprego é considerado vulgar ou muito familiar (DURÃO, 2005). É um detalhe simples que poucos sabem e acabam errando. Na interlíngua dos lusos-falantes aprendizes de espanhol é comum o uso do artigo antes de nomes próprios de pessoas, vemos isso frequentemente. Ex.: “La Mari es una buena persona (A Mari é uma boa pessoa)” (DURÃO, 2005, p. 135 – *tradução nossa*). Sobre a proximidade delas, Fernández considera:

Embora seja verdade que esta proximidade pode levar à falta de motivação para estudar e usar a língua espanhola, como em Portugal; não é menos do que a necessidade ou obrigação de estudar uma língua estrangeira, da qual podem ser considerados como mais úteis, o falante de português pode preferir o estudo do espanhol ao estudo de outras línguas. É comum encontrar brasileiros que se consideram falantes do espanhol pelo simples fato de se sentirem dominados por alguns traços fonéticos ou unidades lexicais. Esta confiança, juntamente com a facilidade de intercompreensão, constitui um terreno fértil adequado para o aparecimento desta manifestação linguística, de modo volumoso e heterogêneo (FERNÁNDEZ, 2005, p. 21 – *tradução nossa*).

Podemos inferir dessa citação que não tratamos a proximidade das línguas portuguesa e espanhola como algo absolutamente negativo no processo de aprendizagem da LE, mas que pode ser uma proximidade que antecipa a aquisição/aprendizagem. O indivíduo que tenha passado pelo processo de aquisição do português e queira aprender o ELE, para chegar ao seu objetivo, precisa superar a interferência e passar pelo nível da interlíngua.

5. CONSCIÊNCIA SOBRE A INTERLÍNGUA COMO FORMA DE SUA SUPERAÇÃO

A interlíngua é um problema de aquisição/aprendizagem de LE e leva muitos pesquisadores a fazerem trabalhos científicos abordando essa temática. Isso é importante, pois quanto mais esse tema é debatido, mais os aprendizes de LE saberão identificar o problema. Compreendê-lo, por si próprio ou com ajuda de seu professor, é o primeiro passo para sua superação. Desse modo, é importante saber sobre a interlíngua no processo de aprendizagem de ELE e procurar identificar em qual nível linguístico está acontecendo com mais intensidade a interferência que leva o aluno a estacionar na interlíngua. Considerando-se que vimos no tópico anterior que existe uma principal fonte de erros/desvios que decorre da interferência interlinguística ocorrendo um conflito entre as estruturas da LM e LE e que o aprendiz de ELE experimenta isso durante o processo de aprendizagem (DURÃO, 2004).

A respeito dessa questão, Salinas (2005, p. 54) diz que, no ato de ensino do espanhol para lusos-falantes, é importante que haja ensinamentos focados na proximidade das línguas. Estamos em total concordância com a autora, pois defendemos que é importante que o professor esteja atento em verificar juntamente com o aluno a interferência, diagnosticando-a no vocabulário do aprendiz,

e, com isso, buscar formas para superar a interlíngua. Essa atitude pode evitar outro problema, a fossilização. Almeida Filho (2010) diz que:

Cabe ao professor tomar certos cuidados com as produções linguísticas dos aprendizes, para que não haja o chamado processo de fossilização de erros, isto é, a permanência de erros na produção linguística do aprendiz. Isso quer dizer que o professor não deve inibir nem reprimir o aluno em suas primeiras produções, mesmo que estas sejam manifestações da interlíngua, para não desmotivá-lo, mas deve cuidar para que não ocorra a fossilização da interlíngua em um patamar em geral baixo, de modo que o interlocutor precise filtrar continuamente os ruídos da interlíngua estacionária (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 18 *apud* JESUS, 2010, p. 5).

Observa-se, assim, que o professor de ELE deve ter claro o objetivo de superar tais dificuldades ao realizar seu planejamento de aulas e adotar metodologias. Nele, será preciso abarcar com ênfase a interferência entre aprendizado de línguas próximas, pois suas metodologias serão decisórias para a permanência de erros/desvios na produção linguística do aprendiz, ocorrendo à fossilização da interlíngua (FERNÁNDEZ, 2011), ou para o sucesso do aluno em ultrapassar o nível interlinguístico, chegando ao seu objetivo final, a língua-alvo.

É importante salientar que a interlíngua ocorre de uma forma natural, ou seja, começa a partir do momento que o falante (neste caso, luso-falante) entra em contato com a LE (o espanhol). Quanto antes o falante se incluir, conscientemente, no grupo interlinguístico e identificar onde está ocorrendo a interferência, mais êxito ele vai ter em relação à superação da interlíngua. Dessa forma, percebe-se que são necessárias estratégias de ensino de ELE propostas pelo professor que levem o aluno a estar motivado a aprender, essas estratégias também devem estar aptas a facilitar a compreensão da língua que está sendo aprendida (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15-18 *apud* JESUS, 2010).

Nesse sentido, Silva (2004) trata das estratégias que podem gerar (auto)motivação, e considera incalculável seu poder, pois para tudo o que fazemos precisamos de um motivo que seja maior que qualquer dificuldade que venha a aparecer pelo caminho. Assim, o professor também precisa estar motivado, para que seus alunos, através desse estímulo, venham a enxergar um futuro promissor por meio da educação, da efetiva aprendizagem de ELE (KULIKOWSKI, 2005). Nesse caso, a interlíngua será apenas um obstáculo identificado no processo de aquisição/aprendizagem da LE em questão, que o aprendiz vai conseguir superar por meio do seu esforço, sob orientação docente.

O aprendiz de línguas tipologicamente mais próximas tende a avançar mais rapidamente e mais cedo na proficiência dessa língua-alvo, se a isso somamos a autoajuda, ou seja, a capacidade de se valer da experiência anterior para avançar no desenvolvimento da interlíngua (SILVA, 2004, p. 63-64). O aprendiz luso-falante precisa ser orientado por seu professor a usar a proximidade das línguas como vantagem no processo de aquisição/aprendizagem de ELE.

Salinas (2005, p. 55) expõe, em seu trabalho sobre o ensino de ELE para brasileiros, a questão dos materiais didáticos que são disponibilizados para os professores ensinarem essa língua nas escolas: “a grande parte dos materiais (principalmente dos livros de texto) encontrados no Brasil para o ensino do espanhol não são específicos para brasileiros e sim para falantes de qualquer outra língua”. Voltamos a falar sobre o professor de línguas, principalmente no EB, ele nunca deve estar satisfeito apenas com os materiais didáticos a ele disponibilizados. Nesse sentido, o professor deve estar sempre buscando novos meios, novas ferramentas de ensino, materiais adicionais, sejam revistas, jornais, enfim, procurar enriquecer suas aulas (SALINAS, 2005).

Por outro lado, se o aluno não for estimulado a estudar de fato a língua e ficar estudando-a de forma superficial, de nada vai adiantar, pois esse aluno não vai conseguir ultrapassar a interlíngua. No entanto, se acontecer o contrário, se por meio de uma boa metodologia o professor conseguir estimular o aluno a adentrar e conhecer a língua estudada, aumentarão suas chances de êxito no processo de aquisição-aprendizagem de ELE. O professor também pode ajudar o aluno a ter mais consciência sobre sua aprendizagem por meio de brincadeiras lúdicas, como o “soletrando”, por exemplo. Neste caso, trata-se do “deletreando”, sua versão em espanhol, que estimula o aluno a estudar o léxico da língua-alvo, morfologia, pronúncia e uso, pois conhecendo cada vez mais palavras, evita-se a simples transferência da LM para a LE, partindo para a tradução literal dos vocábulos. Nesse exercício, sugere-se que sejam utilizadas palavras heterossemânticas ou falso-cognatas e também as cognatas entre português e espanhol.

O docente deve deixar claro para os alunos que embora seja uma brincadeira, o objetivo da atividade é deixá-los mais cientes sobre as palavras que contribuem para que haja a interferência de sua LM. Uma opção para motivá-los a participar da brincadeira com mais interesse seria a oferta de prêmios para quem se classificar em primeiro, segundo e terceiro lugar, conforme tiverem mais acertos. Isso pode ser definido de outra forma, como o professor achar mais viável, porém, é interessante que sejam valorizados, para que queiram aprender mais.

Depois da execução desse passo da brincadeira, o professor deve escrever as palavras estudadas na lousa e traduzi-las, juntamente com os alunos. Feito isso, o professor deve selecioná-las e classificá-las quanto ao nível em que ocorre a interferência da palavra no português e da mesma palavra em espanhol, ou seja, identificar se foi uma transferência fonológica, morfológica, lexical, sintática ou semântica da LM para a LE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou da proximidade das línguas português e espanhol e de algumas questões resultantes do fato de serem línguas irmãs. Das línguas românicas, essas duas são as que mais

guardaram traços tipológicos originadas do latim. Essa proximidade é considerada como um fator determinante que leva o aprendiz (luso-falante) do espanhol a estacionar na interlíngua. Por meio da interferência, o aprendiz tende a transferir traços de sua LM para a LE. Até esse ponto tudo bem, no entanto, na maioria das vezes, a transferência ocorre, mas não é verificado se se trata do uso de um falso-cognata ou heterossemântico.

O objetivo do desenvolvimento desta pesquisa foi contribuir com a aquisição/aprendizagem de ELE por lusos-falantes. Sabemos que a fossilização de um equívoco o estacionaria na interlíngua, levando o aprendiz até mesmo a desistir de estudar essa LE. Imaginemos que se nas primeiras aulas de espanhol já há um diálogo, no primeiro contato com o ELE, o aprendiz já entende muita coisa, pois essas línguas são muito parecidas. Então, ele pode pensar que não precisa estudar para aprendê-la, contando com tal facilidade. No entanto, além da proximidade das línguas, o aprendiz deve ser informado sobre a transferência que causa erro, sobre o processo de interferência entre as línguas, sobre a interlíngua estacionária. O aprendiz, estando informado, deve partir para classificação do erro/desvio, depois tentar resolver o problema, conforme os objetivos específicos.

Pela proximidade das línguas, a interferência da LM pode dificultar a aquisição/aprendizagem de ELE. Sendo essa nossa hipótese, ela pôde ser confirmada através dos estudos apresentados no referencial teórico. Alguns estudiosos também ressaltam que essa proximidade pode facilitar no processo de aquisição/aprendizagem, levando em consideração o conhecimento prévio que o aprendiz tenha da LE. Deve-se cuidar para não haver enganos. As reflexões aqui apresentadas foram percebidas pelos autores deste texto, professores de português e espanhol, carecendo ainda de maior aprofundamento nas questões de interferência e de interlíngua entre essas línguas, por exemplo. Entretanto, seriam relevantes mais pesquisas sobre esse tema, que é muito abrangente. Uma sugestão seria fazer pesquisa de campo com aprendizes de ELE, lusos-falantes, no intuito de observar de perto a questão da interlíngua, enriquecendo, assim, tais pesquisas.

Para concluir, não poderíamos deixar de tratar da relevância deste texto para professores e aprendizes de ELE lusos-falantes, por tratar de um fator que acontece com muita frequência no ensino-aprendizagem de línguas próximas. Querido leitor, se esse é seu caso, muito cuidado com a interlíngua, não deixe que ela o faça desistir de chegar à língua-alvo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Bárbara Sofia Prata Domingos de. **Amigos, Amigos, Significados à Parte!** Ensino dos Falsos Amigos entre o Português e o Espanhol: Proposta de Atividades. (Dissertação). Porto:

- Universidade do Porto, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/28356.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2018
- _____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília - DF, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso: 14 out. 2018.
- CALVET, Louis Jean. **As Políticas Linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 2. ed.
- CARMOLINGA, Rafael. Do Português ao Espanhol: Os Prós e os Contras da Proximidade. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola, 2005.
- CUSTÓDIO, Aline. **Movimento fica espanhol.** Erechim – RS: Falando de Educação, 2018. Disponível em: <https://profemarli.com/movimento-fica-espanhol>. Acesso em: 14 out. 2018.
- DURÃO, Adja Balbino. La Interferência como Causa de Erros de Brasileños Aprendices de Español. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola, 2005.
- FERNANDES, Carla Alexandre Cardoso. **As Interferências Lexicais entre o Português e o Espanhol: os Falsos Amigos.** (Dissertação). Porto: Faculdade do Porto, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/tese_Interferencias_lexicais_na_aprendizagem_entre_portugues_e_o_espanhol_os_FA_Vdefinitiva.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.
- FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa. A Presença de Erros na Interlíngua de Estudantes Brasileiros Aprendizes de Espanhol. **Desempenho.** v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/viewFile/16402/11682>. Acesso: 03 out. 2018.
- HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre Línguas e o Processo de Aprendizagem/Aquisição. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- JESUS, Isabela Abê de. **Contextos de Ensino/Aprendizagem de Línguas Próximas em Diálogo: Contribuições do Presencial para o Virtual e Vice-Versa.** São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139780/ISSN2236-9708-2011-6694-6705.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 out. 2018.
- KULIKOWSKI, Maria Zulma. La Lengua Española en Brasil: um Futuro Promissor. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil.** SP: Parábola Editorial, 2005.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. José Carlos de Almeida Filho (Trad.). New York: Editora Prentice – Hall International, 1987.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos 1. **Sínteses**. V. 14, 2009. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view>>. Acesso em: 03 out. 2018.

MARRONE, C. S. **Português-espanhol: aspectos comparativos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

PEREIRA, Roberto M. Una Propuesta Didáctica para la Enseñanza de los Falsos Amigos Del Español y Del Portugués Relacionados con el Léxico de la Alimentación. In. GOMES, Adriana de Borges (org.). **Língua espanhola Enfoques Didáticos Linguístico e Literário**. Salvador: EDUNEB, 2015.

PREUSS, Elena Ortiz. Similaridade Linguística entre Português e Espanhol: Efeitos na Produção de Fala em L2. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. (Online). v. 8, n. 10, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6901/5798>>. Acesso em: 09 out. 2018.

SALINAS, Arturo. Ensino de Espanhol para Brasileiros: Destacar o Uso ou a Forma. In: SEDYCIAS, João. (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil**. SP: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS GARGALLO, Isabel **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

SILVA, Eliane Barbosa. **As Relações Semânticas de Polissemia e Homonímia para um Tratamento de Heterossemânticos na Interface Português-Espanhol**. 2004. 339 f. (Tese). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5/1/ElianeBarbosadaSilva.pdf>>. Acesso: 26 set. 2018.

WALTER, Henriete. **A aventura das línguas no ocidente**. São Paulo: Mandarim, 1997.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

ALANA LIMA SILVA

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
E-mail: halana89@hotmail.com

ALDERIZ SILVA SOUSA LEITÃO

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO).
E-mail: alderizhugohigor@gmail.com

ANTONIO MARCOS ALVES DA SILVA E SILVA

Graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
E-mail: machyavelly@gmail.com

CLEONAY PEREIRA SILVA

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins – TO.
E-mail: cleonay21@gmail.com.

DENYSE MOTA DA SILVA

Pós-doutoranda pelo PPGL/UFT. Doutora em Letras e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestrado em Letras. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Língua Portuguesa. Graduada em Letras. Professora da Universidade Estadual do Tocantins –UNITINS), Campus de Araguatins - TO. Atualmente tem atuado nas áreas de Leitura, Produção textual, Interpretação, Metodologia Científica, Estágio Supervisionado, Orientação e Projetos de pesquisa em Letramentos.
E-mail: denyse.ms@unitins.br

ELISON BANDEIRA ABREU

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
E-mail: bandeiraabreu@gmail.com

EVA MARIA OLIVEIRA

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins – TO.
E-mail: evamariaoliveiralettras@gmail.com

JANE GUIMARÃES SOUSA

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL), pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lecionou na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Atualmente, é professora na Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT) e na Universidade Federal do Tocantins (UFT), é professora Substituta e atua nos cursos de Gestão.
E-mail: jainegs@yahoo.com.br

KARINA DÉBORA DE OLIVEIRA MIRANDA PINTO

Especialista em Docência do Ensino Superior e tutoria EAD pela Faculdade Metropolitana Vale do Aço (FAMEV). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO. Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO).
E-mail: karinawc@hotmail.com

LIUDENES DOS SANTOS SILVA DE SOUZA

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Integrada de Araguatins-FAIARA. Graduada em Letras com habilitação em Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).
E-mail: santosliudenes@gmail.com.

LUCIANA DA SILVA DE SOUSA LIMA

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Integrada de Araguatins-(FAIARA). Graduada em Letras Português/espanhol pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Professora da Escola Arte de Crescer (EAC) – Araguatins.
E-mail: malunitins1418@gmail.com

NÍVEA DE OLIVEIRA SANTOS BERSCH

Especialista em Língua Espanhol pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo instituto Maranhense Diversidade Científica (IMDIC). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
E-mail: niveabersch@gmail.com

PATRÍCIA KARLA MORAIS

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bacharel em Turismo com ênfase em Hotelaria pela Faculdade Santa Helena (FSH), Recife- PE. Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus de Araguatins - TO.
E-mail: patriciapkm@hotmail.com.

RAILANE DE FERREIRA ARAÚJO

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
E-mail: railaneferreira2013@gmail.com

RAQUEANE DA SILVA CALIXTO

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus Araguatins - TO.
E-mail: queanecalixto@gmail.com

RODRIGO VIEIRA DO NASCIMENTO

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins, Campus de Araguatins - TO.
E-mail: rodrigo.vn@unitins.br

ROSANA QUADROS SANTOS LEITE

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco (FAPAF). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: rosana.quadros@hotmail.com.

ROSY MIKAELY GOMES SILVA

Especialista em Docência do Ensino Superior e tutoria Ead pela Faculdade Metropolitana Vale do Aço (FAMEV). Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz- (FACIBRA). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).
E-mail: rosymikaely2030@outlook.com

SULLAMYTA RODRIGUES CARVALHO

Graduada em Letras, Espanhol e Respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Professora do Colégio Estadual Manoel Vicente de Souza (CEMVS).
E-mail: scarvalhorodrigues@hotmail.com

TANIA REGINA MARTINS MACHADO

Doutora em Linguística – Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC). Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras-Espanhol pela UFSM. Professora da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus de Araguatins -TO.
E-mail: tania-mm@hotmail.com.

VICTOR FERNANDES BORGES

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Pós-Graduado em Língua Espanhola: Novas Tecnologias e tradução pela Faculdade de Educação Regional Serrana (FUNPAC). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).
E-mail: Victor.fb@unitins.br

editora
Virtual Books 

www.virtualbooks.com.br

ISBN: 978-85-434-1575-8



9 788543 415758