

1º MEL



Maria Vilani Soares
Verônica Mendes Melo

Teresina-PI/2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo
Branco Serviço de Processamento Técnico

S676g Soares, Maria Vilani.
1º MEL: Memórias, Ensino e Linguagem/ Maria Vilani
Soares e Verônica Mendes Melo – Teresina:
EDUFPI, 2014.

232p.

ISBN: 978-85-7463-843-0

1. Formação de Professores. 2. Estudos da Linguagem
– Ensino. I. Título.

CDD 370.71

1º Mel

Memórias, Ensino e Linguagem

Autores dos capítulos

Ângela Catarina Miranda Leite
Camélia Sheila Soares Borges de Araújo
Edivaldo Gomes Barbosa
Francimília Araujo Silva
Gildete Macedo Carvalho Freitas
Jéssica Monteiro de Sousa Pereira
João Batista do Nascimento
Karine Macedo Freitas
Maria do Socorro de Andrade Ferreira
Maria Ivanildes Soares Santos
Maria Vilani Soares
Marília Cantuário Cavalcante
Marília Pereira Lima
Maxwel Soares Santos
Nilton Nunes da Silva
Odailton Aragão Aguiar
Paulo Victor Cardoso Venção
Rodrigo Alves Silva
Smael Maicon de Sousa Lima
Solange Soares Cavalcante
Verônica Mendes Melo
Walkíria Gomes Cavalcante

Teresina-PI
2014

Prefácio

Caros Leitores,

Bem-vindos à 1ª edição MEL (Memórias, Ensino e Linguagem), resultado dos estudos experienciados no Projeto “Laboratório de Produção Textual” (PREX/UFPI), das contribuições de TCCs dos graduandos de Letras (UFPI), estudiosos e pesquisadores unidos em um esforço plural em nível de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando a um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos.

As atividades aqui relatadas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e ensino previstas no fazer parte do dia a dia como professor. Isso requer leituras, pesquisas e estudos, que incitam um novo olhar acerca da realidade do contexto em sala de aula e abrem perspectivas de transformação.

Preparar-se para escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais, selecionar informações... atividades cognitivas, todas elas. Escrever é também um auxílio para a reflexão, um suporte externo para memorizar e uma forma de regular comportamentos humanos. Assim, quando escrevemos um relato de uma experiência vivida, a escrita nos ajuda a estruturar nossas lembranças.

O que se pretende, sobretudo, no 1º MEL é incentivar a leitura e a escrita, nos mais diversificados níveis de ensino. Por isso, essa denominação “1º MEL”, pois sabemos que haverá outros tantos quantos forem necessários, já que desenvolver essas competências não é um trabalho fácil, mas nem tanto árido e solitário e, sim, colaborativo.

Que seja então o MEL como um “lócus”, onde professores e profissionais da educação, como bem postula Liberali (2010), possam fazer uso do direito de ter vez e voz nos espaços educativos.

(Maria Vilani Soares – 2014)

SUMÁRIO

I	Numa segunda leitura: recriando com criatividade	9
	(Verônica Mendes Melo; Maria Vilani Soares)	
II	Os profissionais da infância: experiências a serem compartilhadas	28
	(Ângela Catarina Miranda Leite; Maria Ivanildes Soares Santos; Maria Vilani Soares)	
III	Antes de ler: a intencionalidade do leitor no processamento de estratégias de leitura.	46
	(Ângela Catarina Miranda Leite; João Batista do Nascimento; Smael Maicon de Sousa Lima; Maria Vilani Soares)	
IV	O gosto pela leitura e sua prática na constituição do leitor	65
	(Maria do Socorro de Andrade Ferreira; Ângela Catarina Miranda Leite; Maria Vilani Soares)	
V	“Relato de vida” como prática social de letramento: uma experiência que deu certo	89
	(Francimília Araujo Silva; Maria Vilani Soares)	
VI	Entre práticas e reflexões: o professor no contexto de sala de Aula	114
	(Odailton Aragão Aguiar; Maria Ivanildes Soares Santos)	
VII	O ensino de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola pública inclusiva de Teresina PI	129
	(Camélia Sheila Soares Borges de Araújo; Nilton Nunes da Silva; Rodrigo Alves Silva)	
VIII	Matemática na EJA: desafios e implicações no contexto sócio Educacional.	146

	(Maxwel Soares Santos; Solange Soares Cavalcante; Marília Pereira Lima)	
IX	Análise do parâmetro movimento e sua importância para a comunicação em Libras	159
	(Camélia Sheila Soares Borges de Araújo; Marília Cantuário Cavalcante)	
X	A culpa de Procópio: um diálogo entre a Psicanálise e a Literatura	176
	(Rodrigo Alves Silva)	
XI	Sistematização cognitiva das atividades propostas no livro didático: influência na apreensão dos conhecimentos pelos alunos	188
	(Edivaldo Gomes Barbosa e Jéssica Monteiro de Sousa Pereira)	
XII	Surdo no campo visual: LIBRAS como construção de um projeto educacional bilíngue	201
	(Gildete Macedo Carvalho Freitas e Karine Macedo Freitas)	
XIII	A importância de se conhecer técnicas para a reescrita	219
	(Ângela Catarina Miranda Leite; Maria Vilani Soares Marília Pereira Lima; Paulo Victor Cardoso Venção)	

I NUMA SEGUNDA LEITURA: RECRIANDO COM CRIATIVIDADE

Verônica Mendes MELO
Maria Vilani SOARES

RESUMO: Propõe-se uma reflexão sobre a criatividade, ressaltando o cognitivismo de Guilford (1967), a partir dos fatores “fluência, flexibilidade e elaboração”, verificando até que ponto os alunos de 6º ano, de uma escola pública, de Teresina-PI, são criativos ao tentarem melhorar suas produções de texto, numa segunda leitura, quando orientados para isso. Percebeu-se que os alunos, quando oportunizados a uma “segunda leitura”, têm grande dificuldade em reconstruir seus textos de forma criativa, pois, preocupados em “aperfeiçoá-los”, reduzem-nos à “plasticidade”. Entretanto, sempre se faz necessária uma “segunda leitura” e, uma vez considerando que esta atividade possa parecer “novidade” para alunos do 6º ano, é bem mais produtiva propor uma remontagem sistematizada com o professor, levando em conta as necessidades mais urgentes e dificuldades percebidas na primeira versão. Com a prática, o aluno, poderá perceber suas “falhas” e propor sugestões de melhoramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Criatividade; Segunda leitura; Cognição; Metacognição.

1 Considerações Iniciais

“O homem criativo não é um homem comum ao qual se acrescentou algo. Criativo é o homem comum do qual nada se tirou” (ABRAHAM MASLOW)

No meio educacional, várias pesquisas na área da criatividade têm sido realizadas, no entanto, pouco se tem feito, sistematicamente, no sentido de desenvolver o potencial criativo dos educandos. Nas escolas,

grande ênfase se dá ao conhecimento dos fatos, não ocorrendo nenhum esforço com o objetivo de ensinar o aluno a pensar, ou habilitá-lo a apresentar produções criativas.

Aspectos relativos à criatividade serão discutidos neste trabalho, convém, portanto, revisar algumas abordagens teóricas que deram suporte à compreensão dos fatos estudados nesta proposta.

Cabe ressaltar a abordagem cognitiva de Guilford (1967) que muito pesquisou a respeito das habilidades intelectuais e outros traços que fazem com que certos indivíduos possam ser classificados como sendo mais criativos que outros, considerando-se os diferentes fatores como “fluência, flexibilidade e elaboração”.

Sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo apontou uma natureza muito importante nos indivíduos: a capacidade de criar. Na época, com a escassez de investigações sobre esse tema, acreditava-se que a criatividade era resultado natural da inteligência medida pelo QI, exigido do aluno a apresentação de respostas corretas e a reprodução de fatos já conhecidos, o que, segundo Guilford, seria um pensamento convergente.

Com base neste pressuposto é que se propôs, neste estudo, refletir sobre a relevância que tem sido dada por nosso Sistema Educacional ao desenvolvimento de habilidades cognitivas na área do pensamento convergente (compreensão leitora), ignorando, em parte, o desenvolvimento da área de pensamento divergente (criatividade).

O objetivo basilar foi verificar até que ponto os alunos de 6º ano, de uma escola, da rede pública de Teresina, são criativos ao tentarem melhorar e aperfeiçoar as suas produções de texto escrito, em uma segunda leitura, quando orientados para isso.

Estes mesmos alunos não têm sido habilitados a apresentar soluções originais e úteis para os problemas e nem tampouco a elaborar produções criativas a partir de um tema ou esboço. Poucos são os

profissionais que se preocupam em descobrir os talentos criativos ou em fornecer o tipo de contexto educacional que facilite o seu desenvolvimento e expressão.

É necessário, e isso é fato, que um esforço seja feito, no sentido de identificar e desenvolver nos nossos alunos talentos divergentes, pois, caso contrário, estaremos impedindo que os indivíduos com maiores potencialidades dêem uma contribuição original aos seus textos.

2 Guilford: a capacidade de criar

J. P. Guilford era um psicólogo envolvido, durante a II Guerra Mundial, nos testes para selecionar candidatos para a formação como pilotos. Guilford deu a sua perspectiva sobre o campo da Cognição e sua anunciada intenção de utilizar uma técnica analítica que isolava os vários fatores do pensar, a separar criatividade e outras habilidades do chamado “Fatores de QI”.

2.1 O Intelecto

Em sua "Estrutura do Intelecto" (1967), modelo este que organizou as várias habilidades do Pensar ao longo de três dimensões: do conteúdo, do produto e do processo, procurou desenvolver testes para cada combinação das possibilidades sobre essas três dimensões, a fim de que fizesse com que uma pessoa pudesse ser elevada em algumas destas habilidades ao ser baixo em outras.

Por conteúdo, ele quis dizer que pessoas diferentes parecem reter mais a atenção e pensar de forma mais eficaz, acerca de diferentes tipos de informações, tais como: Direta ou Visual (informação dos sentidos a partir de imagens); Direta ou auditivo (informações dos sentidos a partir de imagens como palavras e símbolos) que, geralmente, transmitem

algum significado semântico ou, muitas vezes, mas não sempre, associam com palavras, informações mentais ou comportamentais acerca do observado dos estados emocionais dos indivíduos. Este tipo de conteúdo foi adicionado ao modelo baseado em habilidades que emergiu de seu teste.

Goleman (1995) popularizou a teoria de Guilford como "inteligência social". Tomemos como exemplo: um artista pode se sobressair em processamento de informação visual, mas ser pobre no processamento de palavras, números e outros conteúdos simbólicos. Um pesquisador, que se destaca no processamento simbólico como conteúdo com palavras e números e significado semântico, pode ser muito pobre em processamento de dados e comportamentos e assim por diante.

O produto refere-se à capacidade de perceber unidades em uma área de conteúdo. Isso pode ser unidades simbólicas, tais como palavras, como unidades visuais, unidades comportamentais e Implicações, relacionada à expectativa dada a determinado conjunto de informações, que necessitam de algumas outras informações para serem verdade.

Com as duas dimensões do conteúdo e do produto pode-se resolver todos os tipos de informações.

No entanto, as pessoas podem pensar acerca de algo ou alguma coisa. As pessoas podem falar acerca das implicações de uma série simbólica, a relação de dois sons, ou transformações comportamentais: tais como mudanças nas emoções. Eis, portanto, a dimensão de processo que tem a ver com as operações que descrevem como o indivíduo associa esses tipos de informação.

Denominou-se, pois, o processo de Cognição que tem que a ver com a capacidade de perceber os vários itens. Por exemplo, a cognição de unidades semânticas tem a ver com capacidade de reconhecer as próprias palavras, ou seja, o vocabulário. A Cognição Comportamental Transformacional seria a capacidade de perceber mudanças nas

expressões de uma base individual. A cognição da memória tem a ver com a capacidade de armazenar e recuperar vários tipos de informação.

Segundo Guilford (1967), as pessoas diferem em suas habilidades para não lembrar apenas a partir de outras pessoas, mas também entre vários tipos de informação. Algumas pessoas que são pobres em lembrar rostos ou unidades comportamentais, podem ser excelentes em lembrar trocadilhos (transformações semânticas).

Ele desenvolveu, portanto, a “Teoria da Inteligência”, onde distinguiu diferentes tipos de operações intelectuais. Uma dessas operações, a que ele chamou de “produção divergente”, seria fundamental para a criatividade. Refere-se essa operação às habilidades de gerar variedades de informações, a partir de uma dada informação e engloba diferentes fatores como “fluência, flexibilidade e elaboração”.

A fluência seria entendida como a facilidade com que o indivíduo se utiliza de itens de informações a partir de informações pessoais registradas com relação a um problema, estímulo ou demanda. Assim, poder-se-ia classificar três tipos de fluência: ideacional (quantidade de idéias); associativa (produção de variedade de relações) e expressiva (facilidade na construção de sentenças).

A flexibilidade seria a base da originalidade, engenhosidade e inversão, a qual é estudada através da produção de respostas inteligentes, incomuns ou não usuais, podendo ser percebida quando implica uma mudança na estratégia de se fazer uma dada tarefa.

A elaboração consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação já produzida, tendo o seu papel nas produções criativas que progridem de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado. Em síntese, de acordo com Guilford (1967), os indivíduos criativos se caracterizam por pensar com maior fluência, com maior flexibilidade e com maior originalidade. Eis, portanto a base da análise desta investigação.

2.2 Habilidades metacognitivas e pensamento criativo

Guilford (1975) afirmou que o aluno, ao ser ensinado sobre a natureza de seus próprios recursos intelectuais, de modo que possa ganhar mais o controle de suas escolhas, certamente será capaz de assumir a responsabilidade por suas falhas.

Davis (1991:240) afirmou que "a metacognição é importante para ajudar os alunos a compreender o tema da criatividade". Por sua vez, esta maior compreensão da criatividade aumentaria a consciência da criatividade, desmistificando a criatividade, e aumentando idéias criativas e produtos.

3 Valorização da criatividade e educação

Vários conceitos e definições sobre criatividade podemos encontrar na literatura que apontam para uma capacidade humana, que gera um tipo de pensamento divergente, tendo como base experiências anteriores e resulta em algo produtivo para o indivíduo ou para a sociedade. O contexto sócio-histórico-cultural pode fomentar ou inibir a criatividade.

Miller (1986:248), em seus estudos com educadores de nível universitário observou que, infelizmente, estes não têm criatividade. No entanto, Miller argumentou que o criativo processo de ensinar, pode fornecer uma base para uma "educação liberal moderna" e, por sua vez, deve melhorar o desempenho dos alunos.

Sefchovich & Waisburd (1995) assinalam que a cultura ocidental sempre valorizou o pensamento dedutivo racional, gerando um estilo de criatividade estreitamente relacionado com o produto, enquanto que a civilização oriental privilegia a experiência subjetiva como forma de conhecimento, um estilo de criatividade mais centrada no ser humano e

no seu desenvolvimento pessoal. Estes autores vêem a criatividade como uma forma de vida, por considerá-la um sistema de atitudes capaz de modificar-se e adaptar-se, quantas vezes seja necessário, para converter cada situação em uma possibilidade de aprendizagem e ensino.

Wechsler (1995) comenta a esse respeito, que debates de estudiosos do *Center of Creative Studies em Buffalo College* concluem que a criatividade é um conceito muito abrangente, um fenômeno multifacetado, originado de múltiplas fontes: cognitiva, emocional, social, inter pessoal e irracional, trazendo como consequência o aprender. Com isso podemos concluir que é inevitável se trabalhar com a criatividade na sala de aula.

Em toda ação criativa presume-se uma situação onde se produz o novo, a expressão de uma idéia, de algo concreto ou de uma forma de comportamento que seja nova para quem o fez. Quando o indivíduo descobre algum fato que já foi revelado por outros, ainda assim representa uma realização criadora.

Dieckert (1985) prefere o termo “Criatividade Pedagógica”, esclarecendo que o professor deve incentivar o aluno a encontrar suas próprias idéias, mesmo que estas já lhes sejam conhecidas.

Mesmo com a aceitação do conceito de criatividade e da ampliação dos trabalhos nesta área, o processo educativo é insuficiente para desenvolver a criatividade, uma vez que a educação formal não tem oportunizado o ensino do pensamento criativo. Estimular o potencial de alunos faz parte de um tipo de prática pedagógica que envolve mudanças.

Mudança, transformação, sair da rotina são experiências que causam temor, assustam, causam estranheza e têm tendência a não serem aceitas de imediato. Quando se oferece ao aluno oportunidade para ser criativo está se oferecendo também uma abertura para a expressão de sentimentos, emoções, atitudes que muitas vezes chocam outras pessoas.

Entende-se, portanto, que o desconhecimento de características de personalidade e da forma de agir e se expressar, metodologias de ensino que estimulem formas de pensamento divergente e canalizem o agir para mudanças positivas também representam um obstáculo para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Daí essa apatia indolente, cheia de mesmices, acomodada, superficial e fugaz em nossos professores. E estes ainda persistem em afirmar: “Falta criatividade nesses alunos!”

Realizando atividades que têm por objetivo valorizar o aluno, estaremos abrindo as portas para o potencial criador e estimulando este. Ao dar ênfase à criatividade, favorece-se também uma proposta de interdisciplinaridade em uma proposta de ensino globalizado, talvez um dos caminhos ao sucesso da educação.

4 Aspectos metodológicos

A proposta dessa investigação é verificar até que ponto os alunos de 6º ano, de uma escola pública de Teresina, são criativos ao tentarem melhorar e aperfeiçoar as suas produções de texto escrito, em uma segunda leitura, quando orientados para isso.

Nesse processo de “aperfeiçoamento” o aluno é levado a perceber o que há de falho, de lacunar e de obscuro em seu texto e, como consequência, ele procura ampliá-lo ou reduzi-lo. As observações são registradas após a ampliação ou redução dos textos pelos alunos, quando comparadas ao texto inicial, verificando, portanto o nível de criatividade ou não dos alunos. O Projeto de nossa investigação tem três estágios, cada qual com seus objetivos, instrumentos e metodologias.

O objetivo básico do primeiro estágio foi comprovar até que ponto os alunos produziam com criatividade, ou seja, com fluência,

flexibilidade e com originalidade, quando estimulados, ou mesmo motivados para isso.

Trabalhamos com 05 alunos. Inicialmente levamos um texto como motivação, cujo título era “Uma página de diário” de Helena Morley (ver anexo). Ao escolher o texto, levamos em conta as seguintes considerações: além de este ser um texto narrativo, próprio para alunos de 6º ano, trazia um conteúdo temático que muito se aproximava da realidade das crianças dessa idade: “a afetividade das crianças pelos animais domésticos ou de estimação”, sem falar no gênero escolhido pela autora para apresentar a historinha: o diário.

Antes da entrega do texto escrito, levamos um cartaz com ilustrações que traduziam perfeitamente o conteúdo da historinha. Os alunos, na análise das gravuras, produziram um texto oral cujo enredo se aproximou muito do texto de Morley. Em seguida, entregamos o texto escrito e foram feitas leituras individuais e para o grupo. Após as análises orais sobre o texto, partiu-se para o relato de experiências dos alunos com animais de estimação. Apareceram histórias alegres e tristes, verídicas e imaginárias. O texto escrito foi produzido logo após esses relatos e sua estrutura foi a mesma de uma página de diário.

Após a produção escrita, cada aluno fez a leitura de sua historinha. Foram 05 redações lidas e comentadas entre eles mesmos.

O segundo estágio foi mais voltado para as chamadas habilidades metacognitivas, ou seja, para um tipo de conhecimento processual, em que se coloca em foco não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas, de certo modo, a consciência da própria consciência. O aluno, ao detectar que há um problema no seu texto e de que a correção no rumo da escrita precisa ser feita para recuperar o seu texto, está realizando uma atividade metacognitiva.

O objetivo desse estágio seria, portanto, o de avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida pelos alunos, ao tomarem

consciência da importância que se deve dar à re-leitura e/ou reconstrução de seus próprios textos, pois como postula Soares (2003), no processo de reformulação textual, o aluno acrescenta, retira, substitui e desloca palavras ou enunciados, reorganizando elementos em seu texto, porque eles o avaliam como inadequados e podem pensar em uma boa maneira para mudá-los.

A atividade proposta aqui seria a de “uma segunda leitura”, só que agora atentando para os possíveis problemas que poderiam ocorrer em cada parágrafo das produções. De início, tememos que tal atividade pudesse ser repelida pelos alunos, ou seja, que os mesmos a achassem cansativa e monótona, pois todos nós sabemos que, nas aulas de produção de texto, o único objetivo do aluno é escrever o texto e, imediatamente, entregá-lo ao professor, ou seja, desocupar-se da obrigação de escrever, sem nem ao menos ter o trabalho de fazer uma segunda leitura, mesmo que superficial.

Apresentamos a proposta de modo prático e bem exemplificada: escolhemos um parágrafo de um dos textos produzidos e partimos para a análise. O exercício de análise resumia-se em “desmanchar” o parágrafo e propô-lo à reconstrução, de modo que as idéias não se distanciassem da versão inicial. A atividade seria, portanto, de se reconstruir conscientemente o parágrafo, tudo isso de “forma livre”, ou seja, sem preocupações gramaticais.

Tivemos a preocupação de colocar duas reconstruções como exemplo, uma de forma reduzida e outra de forma ampliada, para que, em analogia com o texto inicial os alunos, percebessem o objetivo enriquecedor de tal atividade.

(texto da aluna para reconstrução)

A queda do meu cachorrinho

Sábado, 20 de abril de 2014.

Em um dia minha avó, me deu um cachorrinho, sem eu saber, e ela pegou e botou em cima, da minha cama. Ela mandou me chama e eu gosto muito de cachorro.

Nossas reconstruções (colaboração alunos e professora):

Certo dia, minha avó, sabendo que eu gostava muito de cachorro, surpreendeu-me com um, colocando-o em cima da minha cama.

Minha avó, sabendo da minha afeição pelos animais, principalmente pelos cachorros, fez-me uma surpresa: colocou um em cima de minha cama e mandou que me chamassem.

Após nossas exemplificações, os alunos não sentiram dificuldades em desenvolver outros parágrafos. Desenvolveram uns mais complexos que o inicial, com maior riqueza de idéias e, o que é incrível, para cada parágrafo reconstruído, eles criavam um título apropriado. O exercício de reconstrução assemelhou-se a capítulos de novelas e livros.

Observe os títulos dados para o primeiro parágrafo:

*A surpresa da vovó
Uma surpresa de minha avó
A surpresa de meu cachorrinho
O meu grande sonho realizado
A grande surpresa de vovó
Meu cachorrinho
A surpresa
A surpresa do meu aniversário*

Houve ainda uma aluna que chegou a produzir outro texto apenas partindo da análise do primeiro parágrafo:

(texto 1)

O meu grande sonho realizado

Sábado, 19 de abril de 2014.

Esse dia era o meu aniversário. Eu falei pra todo mundo que eu adorava cachorro e essa notícia se espalhou inclusive pra minha vó. Ela falou pra todo mundo que ninguém me desse um cachorro. Ela me falou coisas orriveis que eu era uma neta muito chata e desobediente e que ninguém gostava de mim, principalmente ela. Eu fiquei muito triste e até chorei. Papai fez uma festa de aniversário pra mim, eu gostei muito da festa, mas ainda estava muito chatiada. Vovó foi a minha festa e sempre olhava para mim com uma cara feia. Quando acabou a festa, vovó foi no meu quarto e colocou uma cachorrinha linda sobre minha cama com uma carta em seu focinho onde estava escrito: querida neta me desculpe, tudo o que eu falei era mentira. Eu queria mesmo era fazer uma surpresa. Feliz aniversário. Assinado vovó. No outro dia fui correndo e lhe dei um baita abraço. (Ila – 6º ano)

Durante o terceiro estágio, cada aluno procurava reconstruir seu próprio texto, identificando, em cada parágrafo, aquilo que precisava ser refeito. Os alunos identificavam as expressões que eles achavam que “não estavam boas” e as substituíam por outras. Eles procuraram dizer diferente o que eles já haviam dito antes. Neste estágio, em nenhum momento, interferimos no processo. Cada aluno reconstruiu o seu texto individualmente

5 Análise dos resultados

Iremos agora nos concentrar nos resultados do primeiro estágio. Esses resultados são significativamente superiores aos apresentados nos outros estágios, uma vez que, ao aluno, foi oportunizado relatos orais, de modo bem informal e bem motivado. “Falar não foi problema”. As crianças foram perfeitamente capazes de produzir textos narrativos,

principalmente porque o tema lhes era conhecido, e o gênero que lhes foi apresentado lhes permitia escrever com fluência.

Nos outros estágios, em que o aluno deveria analisar o seu texto, identificando as possíveis falhas ou lacunas para, a partir daí, reconstruí-lo, percebemos que o aluno procurava, de forma mais consciente, selecionar outras formas ou expressões lingüísticas que poderiam substituir outras expressões que “não se encaixavam bem”.

Na maioria dos textos reconstruídos, houve avanço na re-elaboração das idéias, porém, em outros, o aluno ampliou o texto deixando-o mais prolixo e confuso, ou o resumiu demais a ponto de decrescer nos níveis de criatividade, chegando mesmo a omitir dados importantes, enriquecedores das idéias.

(texto 2)

As três páginas do diário perdido

No dia 19 de abril de 2014 aconteceu uma coisa muito ruim na véspera do meu aniversário papai ia fazer uma pequena comemoração para não fazer no dia 21 de abril. Na véspera do meu aniversário, um menino o Ismael morreu afogado no Rio Parnaíba. Avó dele contou pra minha mãe, eu fiquei aborresida porque eu não podia comemorar o meu aniversário. (Átula, 6º ano)

Parágrafo refeito:

Hoje, 19 de abril de 2014, aconteceu uma coisa que eu não gostei, porque na véspera do meu aniversário aconteceu que um menino, amigo dos meus irmãos, morreu e foi no dia em que papai ia comemorar o meu aniversário.

(texto 3)

Minha página de diário

Sábado, 19 de abril de 2014.

Quando cheguei da escola fui direto olhar meu pequeno gatinho, procurei na casa toda mas não achei ele, procurei também pelo quintal

e pelo jardim e nenhum sinal dele, chamei pelo nome dele e nada não deu nenhum miado. (Indianara – 6º ano)

Parágrafo refeito:

Sábado, 19 de abril de 2014.

Quando cheguei da escola fui ver meu pequeno gatinho, mas não o encontrei. Procurei por todo canto e nada dele, nem um miado para me alegrar.

(texto 4)

Meu diário

Bem no dia da páscoa, na casa da minha tia, eu estava triste porque não tinha viajado para lugar nenhum. Então perceberam a minha tristeza e me chamaram para ir à praça (pertinho da casa da minha tia). Eu aceitei o convite, fomos eu, minha prima, a Jeane, o Jenilson e a Karla, compramos pipocas, bombons, etc. Mas nada me alegrou, eu queria mesmo era ter ido para Fronteiras. (Amélia – 6º ano)

Parágrafo refeito:

No dia da páscoa, eu estava na casa da minha tia, muito triste, porque não tinha ido para lugar algum, logo perceberam minha tristeza e me chamaram para ir à praça bem perto da casa da minha tia. Mas nada adiantou, continuei triste.

(texto 5)

Meu diário

No dia 19 de abril eu vi um cachorro que só tinha uma perna de tras e ele se arrastava pela calçada e o seu pelo estava todo sujo de lama. Ninguém sabia o nome dele nem de onde ele morava nem quem era o dono dele. Papai disse que era um cachorro nogenito e que eu não devia olhar pra ele. (Antônio – 6º ano)

Parágrafo refeito:

Meu diário

No dia 19 de abril eu vi um cachorro que só tinha uma perna traseira. Seu nome era Tonho e ele estava perdido. Levei ele no médico de animais e ele ficou bom. Quanto a perna dele o médico botou uma de ferro e os outros meninos apelidaram ele de cachorro biônico.

Após uma “segunda leitura”, verificamos que o aluno já se apercebe de determinados problemas, principalmente o de estruturação e de coerência, e, tentando “melhorar” e “aperfeiçoar” o seu texto, o faz de forma mais consciente, observando o que nele há de “falho”. A consciência da reescrita depende do nível de conhecimento prévio que tem o aluno.

O aluno do 6º ano, na maioria das vezes, chega a reconstruir o seu texto sem saber o que exatamente está sendo modificado (se é a nível sintático, morfológico, semântico ou estilístico).

Os resultados, após uma análise comparativa dos textos (texto inicial e texto reconstruído) comprovam que, na produção inicial, os alunos demonstraram maior criatividade, principalmente no que se refere à fluência ideacional (quantidade de idéias).

Os níveis de flexibilidade e de originalidade podem ser medidos quando, no texto reconstruído, o aluno consegue substituir determinadas expressões por outras de sentido inusitado, remoto.

Com relação ao 5º texto, o aluno, na reescritura, exclui as atitudes do narrador, que no caso se mostrou passivo diante do quadro trágico em que se encontrava o cão, por outras de maior altruísmo e heroísmo, criando uma fantasia inusitada. Percebe-se, com isso, a forma positiva e mais otimista com que a criança vê o que está ao seu redor. Por isso é que se pode considerar a 1ª versão mais original, já que foge dos “padrões” fantásticos do universo infantil.

Segundo Gardner (1999), cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura, o que só começa a

ocorrer por volta dos 5 anos. Segundo ele, a educação costuma errar ao não levar em conta os vários potenciais de cada um. Além disso, é comum que essas aptidões sejam sufocadas pelo hábito nivelador de grande parte das escolas. Preservá-las já seria um grande serviço ao aluno. “O escritor imita a criança que brinca: cria um mundo de fantasia que leva a sério, embora o separe da realidade”, diz Gardner.

Como aponta Vygotsky (1982)

“A imaginação criadora é resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua época e seu ambiente.”

Percebe-se a forte influência que a imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora, que irá ser desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individualmente e socialmente, de forma tal que os estímulos do meio ambiente atuem imperativamente sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um.

Nos outros textos, não se pode dizer que houve originalidade, uma vez que a preocupação foi de apenas substituir determinadas expressões por outras previsíveis e/ou mesmo sinônimas:

(exemplo: texto 1)

*aconteceu uma coisa muito ruim
aconteceu uma coisa que eu não gostei*

(exemplo: texto 2)

*mas não achei ele procurei também pelo quintal e pelo jardim
mas não o encontrei, procurei por todo canto*

(exemplo: texto 3)

*Mas nada me alegrou, eu queria mesmo era ter ido para Fronteiras.
Mas nada adiantou, continuei triste.*

4 Considerações Finais

As análises mostram que houve um alto escore no quesito elaboração, principalmente quando, partindo de um tema ou esboço dado, o aluno foi capaz de produzir um texto estruturado ou organizado.

Os resultados positivos foram percebidos tanto na produção do texto inicial, quanto no texto reconstruído.

Observou-se que os alunos de 6º ano, durante as produções de texto iniciais, apresentaram um maior índice de fluência, flexibilidade e elaboração, no entanto, já nas reconstruções desses textos, houve uma baixa nos índices de fluência, sendo que o quesito flexibilidade foi extremamente baixo. Na elaboração, os índices mantiveram-se sempre em alta.

O que se percebe com esses dados é que os alunos de 5ª série, quando numa “segunda leitura de seu texto”, já que não são orientados para isso, têm grande dificuldade em reconstruir os seus textos de forma criativa. Uma vez preocupados em “aperfeiçoá-los” terminam por reduzi-los a “plasticidade”. Observamos que, exatamente, aquelas idéias que faziam do texto algo “vivo” foram as que os alunos subtraíam na hora da reconstrução. Acreditamos que sempre se faz necessária uma “segunda leitura”, no entanto sabemos que é bem mais produtivo propor aos alunos do 6º ano uma remontagem sistematizada, sob orientação do professor, levando em conta as necessidades mais urgentes e dificuldades percebidas na primeira produção.

Neste trabalho, iniciamos com uma reflexão de Abraham Maslow sobre criatividade, pois finalizamos, então, com este mesmo autor, ressaltando suas indagações e inquietações, o que já nos impregnou e nos encharcou de curiosidade:

A questão não é “O que favorece a criatividade?” Mas por que, em nome de Deus, nem todos são criativos? Onde o potencial humano foi perdido? Como ele foi mutilado? Eu penso então que uma boa pergunta pode não ser “Por que as pessoas criam?” Mas por que as pessoas não criam ou não inovam? Nós temos de abandonar o sentimento de espanto em relação à criatividade, como se ela fosse um milagre.

Ser criativo não é um dom, é uma habilidade humana. Todos têm. Solte a imaginação. Você pode ser mais criativo e vai descobrir como.

Referências

DAVIS, G. A. Teaching creativity thinking. In COLANGELO & DAVIS, G. A. (Eds.), **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn & Bacon. 1991.

DIECKERT, J. **Elementos e Princípios da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1985.

GARDNER, Howard. Os Padrões dos Criadores. IN: BODEN, M. **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

GOLEMAN , D. **Inteligência Emocional**. New York: Bantam Books. 1995.

GUILFORD, J. P. **Muito além do QI**. Buffalo, NY: Creative Education Foundation. 1977.

GUILFORD, JP **A natureza da inteligência humana**. New York: McGraw- Hill. 1967.

MORLEY, Helena. **Minha Vida de Menina**, CIA das Letras. 1967.

SEFCHOVICH, Galia & WAISBURG, Gilda. **Hacia una pedagogía de la creatividad**: expresión plástica. 3a. ed. México: Trillas. 1996.

SOARES, M. V. **A tarefa de reformulação de textos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid. 1982.

WECHSLER, S. **O desenvolvimento da criatividade na escola**: possibilidades e implicações. Estudos de Psicologia.1995.

II

OS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS A SEREM COMPARTILHADAS

Ângela Catarina Miranda LEITE
Maria Ivanildes Soares SANTOS
Maria Vilani SOARES

RESUMO: Propõe-se uma discussão do papel do professor de Educação Infantil, segundo a visão de alguns doutrinadores a cerca das experiências vivenciadas por estes profissionais e a utilização de métodos e técnicas de leitura para a criança, adotando-se, portanto, uma abordagem qualitativo/descritivo a partir de revisão bibliográfica sobre o tema. O saber/cuidar, aliado ao saber/educar e às constantes pesquisas concorrem para um trabalho de qualidade, edificando um fazer pedagógico a partir de experiências que atendam à formação humana nessa fase da vida escolar infantil. Pretende-se, com isso, tecer algumas considerações que contribuam com a construção das ações docentes neste nível da educação básica. Nesta investigação, demonstrou-se que a leitura já está presente na educação infantil desde os primeiros anos de vida, rica em experiências e aprendizados, pois, mesmo sem o domínio do código escrito, é possível ver as crianças dando seus primeiros passos como pré-leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Estratégias de Leitura. Educação Infantil. Professor. Profissional da Infância.

1 Considerações Iniciais

“Não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto, as salas de aula brasileiras estão repletas de pessoas que apesar de não ler, tentam ensinar”. (Machado, 2001)

Na fase infantil, cresce a inclusão de crianças de 0 a 5 anos nas instituições educacionais brasileiras e, com isso, cresce também a inserção feminina no mercado de trabalho. Pesquisas científicas se

espalham e criam, cada vez mais, sustentação teórica para justificar a permanência da criança na escola e ampará-la por lei.

As práticas dos profissionais da infância, aliadas às constantes pesquisas e teorias, contribuem para um trabalho de qualidade, construindo um conjunto de experiências que levam a efeito a base do projeto pedagógico que atenda à formação humana nessa fase da vida.

Por isso, uma nova ação para o trabalho junto à infância se faz necessária, particularizando dois aspectos: o cuidar e o educar. Insere-se, então, o profissional qualificado, repleto de experiências a serem compartilhadas, e quando essa experiência ainda não existe, mas somente a teoria que o qualifica, o desejo e a humildade em aprender com o outro é fundamental.

Deste pressuposto é que se propõe, neste trabalho, uma discussão sobre o relevante papel do professor (profissional da infância), como mediador entre a criança e o texto na Educação Infantil, a partir da visão de alguns teóricos a cerca dos níveis de leitura na formação do leitor infantil, a utilização de estratégias de leitura para a primeira infância, como meio de sistematização do aprendizado.

Adotou-se, pois, como método investigativo, uma abordagem descritivo-reflexiva a partir de revisão bibliográfica sobre o tema. Pretende-se, com isso, tecer algumas considerações que contribuam com a construção do currículo destes profissionais.

2 A constituição do leitor no período infantil

Pode-se dizer que, hoje, o conjunto já existente de estudos sobre a infância no Brasil, caracterizado pela diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas, reflete um campo interdisciplinar com várias áreas convergindo para uma compreensão da criança não mais como objeto, como tradicionalmente era vista, mas como sujeito da história.

A partir de uma sumária descrição dos estudos de Solé (1998), Silva (2000), Machado (2001), Lajolo & Zilbermann (2002), Aguiar (2004), Britto (2005), Goulart (2005), Meirelles (2010), Souza (2010), Menin (2010), propõe-se uma discussão sobre a formação do leitor infantil, a utilização de estratégias de leitura para a primeira infância como meio de sistematização do aprendizado.

Ao falar sobre o que as crianças trazem para os espaços escolares, Goulart (2005) propôs uma reflexão sobre o que elas já são aptas a fazer e os textos que são capazes de criar. Para o autor, as crianças chegam às instituições de educação infantil com suas experiências de vida, desejos, expectativas, medos etc., enfim com suas histórias, motivações e necessidades. Novas relações serão estabelecidas, tanto afetivas quanto cognitivas. Espaço de encontro de antigos e novos objetos culturais trabalhados geralmente de maneiras diferentes daquelas as quais estavam habituadas.

Dentre esses objetos culturais, a escrita está inserida no universo da criança desde pequena, através de cartazes espalhados pelas ruas, da TV, de brinquedos, dentre tantas outras possibilidades. A escola, então, já assegura a essas crianças o contato com livros, podendo manuseá-los, se encantar com suas ilustrações, desvendar de forma prazerosa o universo das letras.

Afirmar que “as crianças já são leitoras e produtoras de texto”, como afirmou Goulart (2005), é dizer que as crianças são aptas a interpretar e produzir, por meio da fantasia, do jogo simbólico.

Meirelles (2010) afirma que, para inserir a criança pequena no universo da leitura, é preciso que o educador garanta o acesso a várias obras, gêneros e livros literários para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias para a formação do leitor, e principalmente, que permita às crianças se envolver pelas histórias sem a preocupação de “ensinar literatura”. Seu contato deve

surgir antes mesmo de se aprender a decodificação do código.

Pela observação do adulto, ao ouvir uma história, ao perceber as rimas, as crianças passam a se interessar pelo universo das palavras e iniciam o percurso para tornarem-se leitores literários. Segundo Britto (2005)

“Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança [...] aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil.”

No Brasil, o termo alfabetização sempre esteve relacionado ao aprendizado inicial do código linguístico, e muitos trabalhos consideravam esse processo contínuo. Paulo Freire, no entanto, insiste que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, sugerindo com isso que a aprendizagem da escrita só faria sentido se vivenciada pelo sujeito e se tivesse significado para ele.

A partir do momento em que só o termo alfabetização não respondia às necessidades, adotou-se no Brasil um novo conceito, tanto no cenário acadêmico como escolar, referente ao estudo das formas e dos usos da escrita, abrangendo sua relação com a modalidade oral – em português-letramento.

Segundo Aguiar (2004), as crianças correspondentes à primeira infância (0 a 5 anos) iniciam o processo realizando pré-leituras, por ainda não serem alfabetizadas. É nesta fase pré-escolar que a criança desenvolve as habilidades e as capacidades que a tornarão aptas para o aprendizado da leitura, por meio da construção de símbolos,

desenvolvimento da linguagem oral e percepção, a criança conseguirá estabelecer relações entre as imagens e as palavras. Para esse nível,

“Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido muito mais através da linguagem visual do que da verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto.” (AGUIAR, 2004:25)

Apesar da criança já apresentar suas leituras, é fundamental que ela consiga o afinar desse processo, utilizando-se de estratégias que possibilitem uma sistematização desse aprendizado.

Antes de dizer quais são essas estratégias, cabe definir o que se entende por *estratégias*. Para melhor compreendê-la, Valls (1990 *apud* SOLÉ, 1998) baseia-se no conceito de que:

“[...] a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.”

Assim, as estratégias podem ser entendidas como procedimentos que envolvem os objetivos a serem aplicados, o planejamento das atitudes que serão necessárias para atingi-los, bem como sua avaliação e possíveis alterações.

O ensino das estratégias deve ser entendido como um auxílio proporcionado à criança para que ela seja capaz de construir seu próprio aprendizado. É considerado um auxílio porque ninguém pode realizar

essa tarefa por ela, e ao mesmo tempo, se torna insubstituível, pois poderiam não conseguir dominar os conteúdos nem atingir seus objetivos sozinhos.

Além disso, existem três ideias ligadas à concepção construtivista que contribuem neste processo de ensino das estratégias. Na primeira o processo de construção ocorre de maneira conjunta entre professor e aluno, na segunda o professor desempenha um papel de guia, e na terceira, momento de participação guiada, os auxílios do docente vão sendo retirados à medida que o aluno vai se apoderando da sua própria aprendizagem.

As estratégias de compreensão do texto são: conhecimentos prévios, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Apesar de serem desenvolvidas para o ensino da leitura já nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, estas estratégias segundo Solé (1998) podem também ser utilizadas para a Educação Infantil.

A autora, por uma questão de organização, geralmente, apresenta as estratégias divididas em três etapas: antes, durante e após a leitura. Entretanto, essa separação é artificial por muitas vezes se submeterem a trocas, e principalmente, por fazerem parte de toda proposta.

No uso de estratégias para a Educação Infantil, é imprescindível a intervenção do professor durante essas etapas, por ajudar as crianças na sistematização das experiências.

2.1 Entre a necessidade de ler e a leitura

Existem duas finalidades para o uso das estratégias antes da leitura se realizar, uma é gerar na criança a necessidade de ler, proporcionando ao leitor a descoberta das mais diversas utilidades da leitura, e a outra é transformá-lo constantemente num leitor ativo, que sabe por que lê e que

admite sua responsabilidade mediante a leitura.

Os conhecimentos que as crianças trazem para a leitura sustentam todos os aspectos de aprendizagem e entendimento.

2.1.1 A Inferência

Conforme Souza (2010), se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Ressalta a estratégia de inferência, que instiga à criança a ler nas entrelinhas, ou seja, utilizar os conhecimentos prévios, fazendo relações com as dicas que são encontradas no texto, para chegar à conclusão ou um resultado. Por meio das inferências que, inicialmente, o adulto vai realizando com a criança, é possível perceber a situação em se encontram diante do texto e realizar os ajustes na sua intervenção.

2.1.2 A visualização

Outra estratégia é a visualização, usada muitas vezes sem perceber, o que de acordo com Souza (2010):

“[...] é, sobretudo, inferir significados [...] Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto lêem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.”

Na Educação Infantil, essa visualização pode ser melhor explorada com o auxílio das artes, com a criação de desenhos, personagens, cenários etc, principalmente, por tornar real aquilo que está

escondido em seu imaginário.

2.1.3 A sumarização

Outra estratégia abordada é a sumarização, responsável pela seleção dos aspectos mais e menos importantes, pela busca da essência do texto. As ideias importantes são aquelas que o leitor quer se recordar por conta de sua utilidade e de seu objetivo.

De acordo com Souza (2010:95), a habilidade de aprender a encontrar a ideia principal do texto elimina a necessidade das crianças lerem tudo, quando procuram por uma informação específica. Além disso, levar o leitor a refletir o que é importante e o que é interessante, e fazer uma síntese comumente, auxilia a criança a aprender e a construir o significado do texto. Sumarizar é uma estratégia que prepara o leitor para a síntese.

2.1.4 A sintetização

Assim, a última estratégia a ser abordada é a *síntese*, que dentre as atividades é considerada a mais complexa, por ser o resultado da busca da consonância entre o leitor e o texto.

Para Souza (2010), sintetizar é mais que resumir, é quando as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto. Com as crianças pequenas, a síntese também é possível, quando a criança é estimulada a explicar ou recapitular a história, inicialmente ainda com o auxílio do adulto, mas depois sozinha, quando lhe é perguntado o que faria numa situação semelhante, ou mesmo ao pensar num final diferente para o texto.

Sendo assim, a sumarização e a síntese podem ser consideradas como o resultado do processo de sistematização da leitura, e neste momento a criança compreende.

2.2 Entre a desconstrução e reconstrução de conceitos

É imprescindível que se aborde a avaliação, por provocar uma desconstrução e reconstrução de conceitos, além de gerar um diálogo maior com o aluno, possibilitando um aprofundamento no texto.

Faz-se indispensável que a criança tenha claro os critérios definidos pelo professor por lhes proporcionar, conforme Menin (2010), um conhecimento prévio sobre: em que, como e por que ele será avaliado. Esses critérios possibilitam direcionar o foco da atividade avaliativa, pois não é tudo que caberá se avaliar, mas o que precisa de um direcionamento maior do professor.

Todas as atividades realizadas no âmbito escolar precisam ser avaliadas, ainda mais, quando os resultados auxiliam o aluno a superar suas deficiências leitoras.

“[...] avaliar atividades leitoras exige do professor, primeiramente, saber o que é avaliar, o que deverá ser avaliado e como avaliar. O professor precisa estar sempre por perto, atento, observando as reações de seus alunos e de que forma constroem seu pensamento, como articulam suas idéias, que tipo de descobertas fazem e quais conexões estabelecem após estas descobertas, por fim e não menos importante, que uso fazem destas novas informações em benefício próprio garantindo uma aprendizagem significativa.” (MENIN, 2010).

Enfim, as atividades de avaliação das propostas de leitura devem

sempre condizer com os critérios e objetivos propostos pelo professor. O resultado que se espera alcançar é de acordo com Menin (2010), a qualidade procurada, pois avaliar é ir ao encontro da qualidade.

3 Entre a criança e o texto: o professor como mediador

Segundo Solé (1998), todas as leituras e produções das crianças são realizadas com o auxílio de um mediador, no caso o professor.

O Educador Infantil deve ser capaz de fazer as transposições de “subjetividade”, baseada na simbologia e imaginação, para “objetividade”, uma vez que é suma relevância explorar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças sobre o texto; planejar suas práticas, considerando essa experiência diversificada para que as crianças sejam capazes de prosperar, utilizando as estratégias necessárias para alcançar seus objetivos; fazer-se presente, durante todos os momentos de exploração e construção da criança, observando, intervindo, avaliando; tornar-se um dos referenciais de apoio quando surgir obstáculos e possibilitar à criança desenvolver sua autonomia como leitor.

A criança, desde cedo, tem uma curiosidade nata, é investigativa, exploradora, aventureira, muitas vezes parece impertinente, por estar sempre questionando e querendo saber o porque de tudo que a rodeia. Possui conhecimentos acumulados através de diferentes experiências que vivência em seu cotidiano, através da sua relação com o outro e com o objeto e isso é claro, pertinente a cada faixa etária.

Na exploração do meio em que vive, a criança constrói sua identidade, na construção dos relacionamentos entre adultos e crianças e na obtenção dos conhecimentos e valores a ela ensinados, nas

brincadeiras, que são o canal mais forte de suas construções, de suas interações e de seus relacionamentos.

Ao conceber a criança como ser ativo e possuidor de conhecimentos prévios, é papel do Educador Infantil ponderá-los, sistematizá-los e expandi-los.

Sendo assim, é de primordial importância que o educador crie situações de aquisição do conhecimento para suas crianças, ou seja, oportunidades de contatos com todos os meios possíveis ao aprendizado.

Cabe ao adulto, organizar o espaço físico, os materiais concretos a serem manipulados e explorados, os momentos de trocas orais constantes com crianças da mesma e de diferentes faixas etárias e com adultos, para que assim ocorram as trocas afetivas, os enfrentamentos e a resolução de problemas, percebendo assim, como a criança lida com situações de conflitos, desafios e frustrações.

Conforme Calado (2013), o professor que atua na educação infantil deve preocupar-se, especificamente, de como lidar com as crianças no dia-a-dia e em situações especiais.

A autora ressalta que o ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu dia-a-dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, porém de forma meio que inconsciente. Sugere, portanto, algumas dicas de como proceder e compreender melhor o mundo infantil:

- Buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança.
- No período em que a criança estiver no Jardim de Infância, passar a sensação de um mundo mais lúdico no qual a

criança, apesar de estar passando por um processo de educação e aprendizagem, não se sinta educada formalmente.

- Criar hábitos de correção com suavidade e fineza.
- Ao propor atividades para as crianças, conduza-as da melhor maneira possível, de forma que essas venham lembrar-se do momento com saudade.
- Preparar o momento da leitura com maior carinho possível, visto que se trata de um momento mágico para a criança, bem como estimula o crescimento do vocabulário preparando-a para a alfabetização.
- Observar bem os seus alunos, podendo detectar o que pode melhorar ou até mesmo o que deve ser eliminado.
- Ter consciência que punições devem ocorrer para corrigir maus hábitos, porém busque a melhor forma de realizar, fazendo com que a criança tenha consciência do erro.

No contexto escolar, a educação infantil, pressupõe a existência de uma proposta pedagógica sistematizada, que tenha como o eixo o brincar, sendo assim, o educador é o mediador na construção do conhecimento de forma crítica e criativa que vão além dos cuidados assistencialistas da saúde, alimentação e proteção do infante.

O professor que atua na educação infantil deve ter uma preocupação específica de como lidar com as crianças no dia-a-dia e em situações especiais. Ao se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares.

A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses acontecimentos com maior dificuldade que a própria criança que está passando por determinada vivência.

O ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu

dia-a-dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos mesmo que de forma meio inconsciente.

4 Laços entre a escola e a literatura

Conforme Silva (2000) bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida.

Apesar da grande importância que a literatura exerce na vida da criança, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de expressar melhor suas idéias, em geral, de acordo com Machado (2001), elas não gostam de ler e fazem-no por obrigação. Mas, afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores, talvez não.

O que se percebe é que a literatura, bem como toda a cultura criadora e questionadora, não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre em grande parte, pela pouca informação dos professores. A partir daí os laços entre a escola e literatura começam a se estreitar, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia a escola desenvolver esta capacidade.

De acordo com Lajolo & Zilbermann (2002), a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo.

5 A importância de ouvir histórias

É tão prazeroso ouvir histórias! Este é um acontecimento que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos

adoram ouvir uma boa história, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

A narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza.

É fácil identificar, quando as crianças bem pequenas demonstram interesse pelas histórias: elas batem palmas, sorriem, sentem medo ou imitam algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias.

A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares.

Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

6 Considerações Finais

Com um papel tão essencial à sociedade, é impressionante a tamanha desvalorização que profissional da infância sofre, O Educador Infantil, por mais essencial que seja, é imensamente desvalorizado em seu contexto geral.

Alguém já parou para pensar, que as crianças da educação infantil, ficam mais tempo com os educadores do que com a própria família? A escola de educação infantil recebe a criança às 7 horas da manhã e permanece com a maioria delas até as 17 horas. Isso dá uma carga horária de, aproximadamente, 10h e 20 minutos por dia e, por semana, equivale a mais ou menos 50hs, enquanto que com os pais e/ou responsáveis essa criança deva ficar por semana, acordada, mais ou menos, umas 20 horas.

O resultado deste estudo é exatamente refletir sobre a grande importância do Educador infantil na vida de cada uma dessas crianças. Imaginem que além de cuidar, amar, respeitar, ele precisa educar, educação esta, que vai além daquela que os próprios pais são responsáveis, pois também educam para vida, ensinam valores, conteúdos, cultura e promovem o lazer. São palhaços, bruxas, fadas, coelhinhos da páscoa, papai Noel e inúmeros outros personagens que fantasiam o mundo infantil. E tudo isto para que haja a promoção humana de qualidade.

Substituem por muitas vezes, o papel dos pais, ensinam, compartilham momentos únicos, corrigem atos falhos, são o exemplo, trocam carinhos, promovem o aconchego, percebem o estado físico e emocional de cada um, sabem quando o "Heitor" não está legal hoje, está muito quietinho, deve estar doente, ou aconteceu algo em casa, tem a percepção aguçada pela vivência e experiência que esta lhe acarreta.

São educadores, pais, mães, enfermeiros, psicólogos, terapeutas, são um misto de papéis na vida de cada criança e mesmo assim, tão desvalorizados.

Hoje, a maioria, já possui formação superior, até mesmo especialização, mestrado, e ainda são tratados com indiferença por muitos.

O Educador Infantil envolve a criança na mais completa forma de aprendizado, levando a cada um o estímulo adequado, respeitando cada faixa etária, promovendo a afetividade que é de suma importância para cognição em si, respeitando o tempo e as limitações de cada um.

Este profissional recebe, a cada manhã, uma profusão de olhares atentos de seus pequeninos, na ânsia pelos carinhos, aconchegos, brincadeiras e atenção. São inundados pelos mais ternos e meigos gestos em sua inocência, precisa estar pronto para acalentar e transmitir confiança e segurança. Precisa estar pronto a amar e a receber muito amor, a ser tolerante e paciente, com as crianças e com os pais das mesmas. Precisa ser educado, recatado, ético e muito profissional, mas sem deixar de ser humano acima de tudo, pois só quem é humano, entende o lado humano de cada um.

É sem dúvida um profissional excepcional, mas, muitos estão desistindo desta carreira importantíssima por falta de valorização, reconhecimento e respeito por parte de uma sociedade seletiva, que atribui ao cargo um sentimento de "ah, você é educador infantil?" como se fosse uma função desmerecida e sem importância.

Sem abandonar a responsabilidade de ensinar, o educador infantil consegue recobrir de momentos maravilhosos a aprendizagem, provando que conhecimento e afeto não se excluem, mas se completam. Sem vínculos afetivos a aprendizagem significativa não se constrói.

Então, a quem se pode chamar de Educador? Deve-se chamar de Educador, àqueles que enfrentam bem as circunstâncias com que se

deparam no dia-a-dia, àqueles que são honrados em suas relações com suas crianças e com todos à sua volta, suportando com paciência e bom humor aquilo os obstáculos da rotina escolar.

A motivação maior para ser educadora infantil, deve ser o amor às crianças e querer tê-las como companheiras, resgatar o ideal de transformar o mundo por meio delas.

Ser educador é uma das profissões mais bonitas, pois nela nos envolvemos com o outro e juntos compartilhamos saberes e práticas que nem a morte é capaz de apagar. Ser educador Infantil é ser então o semeador de frutos que só serão colhidos por outros. Por conseguinte, é profissão plena e ilustre, que merece toda valorização merecida, afinal ser educador é ser arquiteto e construtor de personalidades, intelectos e emoções.

A sociedade precisa de todos os educadores, para despertar nos alunos a compreensão que pode gerar a verdadeira paz e justiça entre os homens e isso, começa na educação infantil, pois esta une cuidados e conteúdos, oferece afeto e Educação desde os primeiros anos de vida, é sublime e única.

As estratégias de leitura vêm mostrar os meios que possibilitam uma sistematização do aprendizado, o afinar do processo, pela própria criança, ou mesmo pelo auxílio do professor. Por meio das estratégias realizadas antes, durante e após a leitura, a criança busca aprender a utilizar os mecanismos que a possibilitarão alcançar a compreensão do texto.

Referências

AGUIAR, V. T. A Formação do Leitor. In: CECCANTINI, J.L.C.T., PEREIRA, R.F. & ZANQUETA JR., J. (orgs.) **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. V. 2**, São Paulo: UNESP,

Pró-Reitoria de Graduação. 2004.

BRITTO, L.P.L. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A.L.G & MELLO, S.A. (orgs.) **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CALADO, Elen Campos. **A atuação do professor de educação infantil**. Disponível no site: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/a-atuacao-professor-educacao-infantil.htm>

GOULART, Cecília. Educação Infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. **Presença Pedagógica**. V.11, n. 63, p. 16-21, Mai./Jun. 2005.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura Rarefeita. Leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática. 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. **O Brinquedo-Sucata e a Criança: A importância do brincar, atividades e materiais**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

MENIN, M. S. de Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, Jun. 2002.

MEIRELLES, E. Literatura, muito prazer. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo. Agosto, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre, 6ª ed. ArtMed, 1998.

SOUZA, R. J. (Org.), ARENA, D. B., GIROTTO, C. G. G. S., MENIN, A. M. C. S. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010

III

ANTES DE LER: A INTENCIONALIDADE DO LEITOR NO PROCESSAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ângela Catarina Miranda LEITE
João Batista Rodrigues do NASCIMENTO
Maria Vilani SOARES
Smael Maicon de Sousa LIMA

RESUMO: Propõe-se, além da reflexão sobre a importância da leitura e seu ensino, a apresentação um quadro sinótico, a partir das características das estratégias de leitura comentadas por Solé (1998), oferecendo, visualmente, um panorama das teorias expostas até o momento. O objetivo dessa mostragem é comprovar, após uma análise comparativa desses modelos de estratégias, a importância dada à intencionalidade do leitor, ou seja, o “antes de ler”, demonstrando que esta é uma etapa que deve fazer parte do processamento da leitura, e com destaque, pois como postula Solé (1998), a opção pelo uso ou não de determinadas estratégias de leitura frente a uma situação concreta, ocorre em função dos objetivos que guiam o leitor, sejam eles de forma consciente ou inconsciente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino aprendizagem da leitura; Cognição; Metacognição; Interação autor-texto-leitor.

1 Considerações Iniciais

“O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria”. (Mário Quintana)

Propõe-se relevar, neste estudo, uma questão que, mesmo já tendo sido bastante discutida em todas as áreas de ensino, pouco se tem feito,

efetivamente, para dirimir os déficits, que numa dimensão assustadora, vem ganhando proporções de tal forma a alcançar variados níveis de conhecimento: a leitura e, em especial, as estratégias cognitivas e metacognitivas. Daí a justificativa desta pesquisa: contribuir para superação deste déficit que, não somente é percebido no âmbito da Educação Básica, mas, que se vem perpetuando em todos os níveis de ensino com relação ao ensino/aprendizagem de Leitura.

Propõe-se, também, contribuir, apresentando um quadro sinótico, elaborado por este pesquisador, a partir das características das estratégias de leitura comentadas por Solé (1998), oferecendo, visualmente, um panorama da teoria exposta pela autora. O objetivo dessa mostragem é comprovar, após uma análise comparativa dos modelos de estratégias, descritos por Solé, a importância que deve ser dada à intencionalidade do leitor no “antes de ler”, demonstrando que esta é uma etapa que deve fazer parte do processamento da leitura, e com destaque, pois como postula a autora, a opção pelo uso ou não de determinadas estratégias de leitura frente a uma situação concreta, ocorre em função dos objetivos que o guiam, sejam eles de forma consciente ou inconsciente.

Para tanto, partiu-se de um estudo de revisão bibliográfica, apontando pontos de vista de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, já pautadas por pesquisadores, doutrinadores do assunto, como Leffa (1996); Solé (1998); Kleiman (2012); Almeida (2002); Soares (2003); Moreira (2006); Koch e Elias (2006); Kato (2007) e outros.

Toda essa investigação levou a constatação de que tais estratégias estão intrinsecamente relacionadas ao uso em maior ou menor grau de consciência que o leitor tem das estratégias que utiliza ao ler. Muitas são as oportunidades formais de se criar projetos e estratégias que levem o sujeito a se apropriar da leitura, mas, infelizmente, também é de conhecimento de todos, que pouco se fez, efetivamente, para dar a esse sujeito o direito de se tornar um leitor eficaz.

Dessa forma, estruturou-se este artigo do seguinte modo: de início, algumas considerações foram feitas, caracterizando a pesquisa, sua justificativa, relevância e contribuição no que se refere ao ensino aprendizagem da leitura. Na segunda seção, buscou-se a compreensão da leitura como fator relevante para a consecução de novas aprendizagens, considerando “A leitura em perspectiva”, distribuindo-a em subseções, destacando a participação do professor e o papel do leitor que este pretende formar, com enfoque à importância de estratégias cognitivas e metacognitivas no ato de ler. Na terceira seção, o enfoque foi dado às etapas do processamento da leitura descritas por Solé, considerando as três etapas elencadas pela autora como “o antes da Leitura”, o “durante a leitura” e o “depois da leitura”, Seguem-se, pois, algumas considerações finais, reiterando o importante papel que as estratégias metacognitivas desempenham na compreensão leitora.

2 A leitura em perspectiva

Quando o assunto é leitura, logo se percebe o grande índice de resistência, principalmente dos educandos no âmbito escolar, talvez, por esta representar uma atividade que demanda empenho, dedicação e, acima de tudo, persistência na busca do conhecimento. Normalmente, na escola, o aluno lê textos sem saber por que o faz e, ainda, sem saber como o faz. Isso acarreta falta de objetivo para a leitura e prejudica a compreensão, gerando a leitura centrada no ensino mecânico dessa atividade.

No final, o aluno leitor leu, mas não compreendeu e, na maioria das vezes, nem se quer se recorda do que leu. E, quando questionado sobre algo do texto, “desesperadamente”, volta ao texto, e, numa leitura silenciosa, tenta encontrar algo que lhe possa ser possível de

argumentação. E, nesta segunda tentativa de se compreender algo, para se poder ter o que argumentar, o leitor faz uso dos conhecimentos prévios, de seus objetivos para realizar a leitura, de sua motivação para enfrentar o texto.

2.1 Ausubel: “Teoria da Aprendizagem”

Segundo a “Teoria da Aprendizagem” desenvolvida por Ausubel (1968), esta significa o processo por meio dos quais novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, os quais, por sua vez, são também modificados durante esse processo.

Para que a aprendizagem possa ser significativa, o material deve ser potencialmente significativo e o aprendiz tem de manifestar uma disposição para aprender. Tal Teoria, quando se refere a essa manifestação de disposição do leitor em querer aprender algo, deixa implícito a intencionalidade ou manifestações cognitivas conscientes ou não do leitor no processo da leitura, ou seja no “antes de ler”, que de forma panorâmica será descrito nas subseções seguintes, considerando, especialmente o que postula Solé (1998).

A teoria de Ausubel (1968) objetiva, portanto, facilitar a aprendizagem do aluno, através da psicologia da aprendizagem significativa. Diz ele, que:

"Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante do que a informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos"

Conforme o autor, a aprendizagem significativa é elemento essencial ao processo de aquisição do conhecimento do aluno, fundamental para o novo papel do professor e a função social da escola.

2.2 A participação do professor: definindo o papel do leitor que pretende formar

É do senso comum a compreensão da leitura como a decodificação de letras ou palavras, ignorando, na maioria das vezes, a apreensão de seus significados, ou seja, apreender a mensagem transmitida pelo conjunto de palavras que formam frases e textos. O leitor, porém, para se efetivar numa verdadeira leitura, é necessário que tenha curiosidade em descobrir algo, ser ousado, daí ter visão crítica.

Freire (2003) ressalta a ação de ler como uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém, segundo o autor, lê ou estuda verdadeiramente algo se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. A pessoa que lê tem a oportunidade de resgatar a cidadania; adquirir auto-estima; desenvolver um saber crítico; ampliar os horizontes; integrar-se socialmente, aprender diferentes profissões e fazer tudo o que é possível de imaginar. Nossa, e isso é possível, fazendo uso apenas da leitura?

É obvio que sim. Entretanto, a cultura da leitura somente pode evoluir se houver boas estratégias para formar leitores, dominar algumas habilidades técnicas de ensino que possibilitem, por meio de sugestões significativas, a motivação de que os leitores precisam para que lhes seja despertado o interesse em se fazer leitor.

Ao Educador cabe, então, uma grande responsabilidade, afinal, ser mediador do conhecimento em sala de aula exige dinamismo e criatividade ao ensinar. Uma imprudência, uma ação desmedida pode causar danos irreparáveis como repúdio, insatisfação ou exaustão a quem estuda sem um direcionamento eficaz. O professor tem esse poder de balizar a trajetória da leitura escolar, a partir de seu comportamento leitor e de suas habilidades diversificadas.

O saber agir do professor é imprescindível na formação de leitores, daí a inevitabilidade do bom uso de metas e estratégias que estimulem a necessidade do educando de buscar saberes e competências (MIRANDA, 2008).

Marquesi (1994) faz referência ao ensino de leitura, ressaltando o fato de se considerar o que o aluno já tem, numa interlocução entre texto, aluno e professor, pressupondo que a leitura possibilita a ampliação do conhecimento, daí a necessidade de um trabalho que leve em conta as condições externas ao ato de leitura, como facilitadoras do processo. Para a autora, mantida esta interlocução, a aula de leitura, certamente, caracterizará um quadro de interação social no qual é fundamental a participação do professor, no sentido de definir o papel do leitor que pretende formar.

Leffa (1996) ressalta que o resultado do encontro entre leitor e texto não se dá a partir de um único enfoque. Para o autor, o processo da compreensão leitora deve considerar, no mínimo, três aspectos: texto, leitor e circunstâncias em que se dá o encontro.

Segundo Bakhtin (1990), toda linguagem só existe num complexismo sistema dialógico que nunca se interrompe. Tudo isto aqui faz parte de enunciados, que a cada momento centralizam o enunciado com essa coleção tão ampla de outros enunciados.

Pesquisadoras como Perotti (1998), atem-se ao leitor espontâneo. Não obstante, sua constatação não é nada alentadora. Para a autora,

segundo suas investigações com acadêmicos universitários, estes não leem de forma crítica, aprofundada, ou seja, a leitura espontânea é rara, já que não está direcionada para sua atividade profissional e sua vida em geral, atribuindo como causa a imposição à materiais de leitura exigidos pelo professor.

Kleiman (2012) vai além, elencando as práticas negativas, fruto da mecanicidade dada à leitura, ou seja, concepções de texto como conjunto de elementos gramaticais com significados e funções independentes do contexto em que se inserem; como repositório de mensagens e informações onde o aluno deve extrair o sentido de cada palavra para chegar à interpretação do texto; como formação do leitor passivo; como autoridade dada ao professor, já que é a esse que deve ser dada a última palavra na interpretação do texto; como interpretação que ora é centrada no aluno (qual a sua opinião) e ora está centrada no texto. Por fim, talvez, a pior das conseqüências de tal mecanicidade seja o fato de não existir interação entre professor e alunos, pois ambos estão ocupados demais em responder às questões e localizar informações no texto.

Kato (2007), em suas percepções sobre leitura, apresenta, dentre alguns tipos de leitores, o “leitor ingênuo”, tecendo críticas, pelo fato deste leitor tentar o tempo todo adivinhar as intenções do autor e se questionar se a leitura eficiente recupera somente as intenções pretendidas pelo escritor. Recorda que há significados textuais que surpreendem os próprios autores por não terem sido pretendidos, mas que são reconhecidos como autorizados pelo texto.

Kato, também, menciona o “leitor reconstrutor”, como aquele que acompanha o pensamento do escritor, que entende o texto ao imaginar-se como seu produtor. Esse tipo de leitor busca recapitular as estratégias utilizadas pelo autor e chegar, através delas, aos seus objetivos. Acredita, portanto, Kato que o texto funciona como suporte para a hipotetização

dos processos e que, após essa etapa, o compreendedor passa a atuar como planejador.

De acordo com Miranda (2008), o Professor seria, portanto, uma peça importante na organização das situações de aprendizagem de leitura, já que cabe a este a responsabilidade de oportunizar ao aluno o aprender a aprender, a partir de situações de aprendizagem diversificadas, mostrando a este os passos para a verdadeira leitura, visto que esta se apresenta em três partes básicas: o antes (conhecer o autor, análise da capa e etc); o durante (identificar as palavras desconhecidas, utilizar o dicionário e realizar duas ou três leituras do texto ou obra para a verdadeira apreensão) e por fim o depois (reflexão e discussão sobre a obra lida). Pode-se compreender que a teoria de Miranda, baseada nestas três etapas, segue os padrões já em descrédito como estratégias significativas na constituição do leitor. Parece simplista demais e daí não dar a essas etapas a devida importância.

Koch e Elias (2006) postulam que, a partir das pistas do texto, o leitor reconsidera sua posição e participa ativamente na construção do sentido. Segundo as mesmas autoras, os interlocutores situam seu dizer num determinado contexto que será alternado, ajustado ou conservado no decorrer da interação, visando a compreensão. Postulam, dessa forma, que o contexto é indispensável para a compreensão, sendo um conjunto de suposições referidas pelas autoras como “inferências-ponte”, as quais permitem que as lacunas do texto sejam preenchidas.

Ao docente cabe, portanto, a responsabilidade de criar condições para motivar, facilitar e causar aceitação do texto por parte do aluno, envolvendo o aprendiz na situação de leitura e despertando seu interesse para isso. E isso, podem acreditar, não é nada fácil. Se assim o fosse, provavelmente não teríamos problemas, nem desafios, nem obstáculos para suplantar quando se tratasse de leitura.

Ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem é mais um objetivo fundamental da escola e uma grande incitação para educadores, pois, mesmo sendo um tema já demasiadamente discutido, ainda se mantém como um intrigante enigma a ser desvendado.

Até agora, tratou-se, mais especificamente do professor, do texto e do contexto, porém, dentre essas considerações é de igual importância valorizar o papel do aluno na aprendizagem, bem como sua responsabilidade neste processo.

Almeida (2001) subentende que o papel ativo do aluno e a sua capacitação prévia para assumir esta responsabilidade são condições para construir sua autonomia como leitor. Assim ressalta a importância de valorizar o papel do aluno na aprendizagem, proporcionando-lhes os meios para o sucesso nessa sua empreitada.

O ato de ler envolve propósitos e, para compreender o texto, o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto. Para que se possa controlar a própria leitura e regulá-la, faz-se necessário ter um objetivo para ela.

Assim, como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê? A leitura pode ser considerada então como um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.

Ao lermos devemos nos ater, primeiramente a tudo que pode ser utilizado como recursos para prever qual será o assunto do texto. Esses indicadores servem para ativar o conhecimento prévio e serão úteis quando se precisam extrair as idéias centrais.

Na seção seguinte, alguns doutrinadores serão apresentados, considerando a compreensão destes sobre o que são estratégias de leitura, dando enfoque às etapas do processamento da leitura muito bem descritas por Solé (1998) e sistematizadas, cognitivamente, por este pesquisador.

3 Etapas do processamento do antes de ler descritas por Solé

Na concepção de Solé (1998), estratégia de ensino de leitura é um conjunto de procedimentos organizados pelo leitor, que, dependendo dos seus objetivos predeterminados e de sua intencionalidade, poderá avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações. Esta concepção é o que fundamenta o estudo que então apresentamos.

Soares (2003) faz referência às estratégias cognitivas como sendo as que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e às metacognitivas, como mecanismos reveladores de falhas, resultados de um esforço maior da capacidade de processamento cognitivo, onde o leitor, consciente das leituras que faz, consegue perceber suas falhas e buscar soluções para sanar tais problemas.

Kato (2007), assim como as pesquisadoras já citadas, refere-se à metacognição como o princípio relacionado ao controle consciente que o leitor tem de seu próprio conhecimento na atividade de leitura. Para a autora, a atividade de memorizar seria, portanto, um uso da estratégia metacognitiva, dependendo do leitor ou professor. Contrário a este posicionamento, Cavalcanti (2007) afirma que a memorização não provoca mudança na qualidade do pensamento, ressaltando que o Ensino deve ser compreendido como um processo de conhecimento, não como algo que pode ser apenas memorizado.

O uso das estratégias de leitura se faz necessário, para formar leitores autônomos, que são capazes de aprender através da leitura e desta forma, estabelecer relações entre o que já sabe e o que se pretende saber. Estas estratégias são utilizadas ao mesmo tempo e sem consciência de modo que, só podemos torná-las conscientes, quando analisamos o processo de leitura. Esta etapa, no processamento da

leitura, foi reconhecida, neste estudo, como de maior relevância, pois como bem menciona a autora, o que leva o leitor a optar pelo uso ou não de determinadas estratégias de leitura em uma situação concreta deve-se aos objetivos que o guiam, sejam eles de forma consciente ou inconsciente.

A contribuição de Solé está em ajudar, educadores e profissionais, a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar e compreender os textos escritos. Para a autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade.

O fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações, é para cobrir uma necessidade de saber. Muitas vezes, o problema é que eles não sabem bem o que estão fazendo. Nesse caso, é natural que o grau de participação seja o mínimo necessário para cumprir a tarefa. Quando os objetivos de leitura são claros, é mais fácil estar disposto a consultar textos ou a procurar algo numa enciclopédia.

Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos.

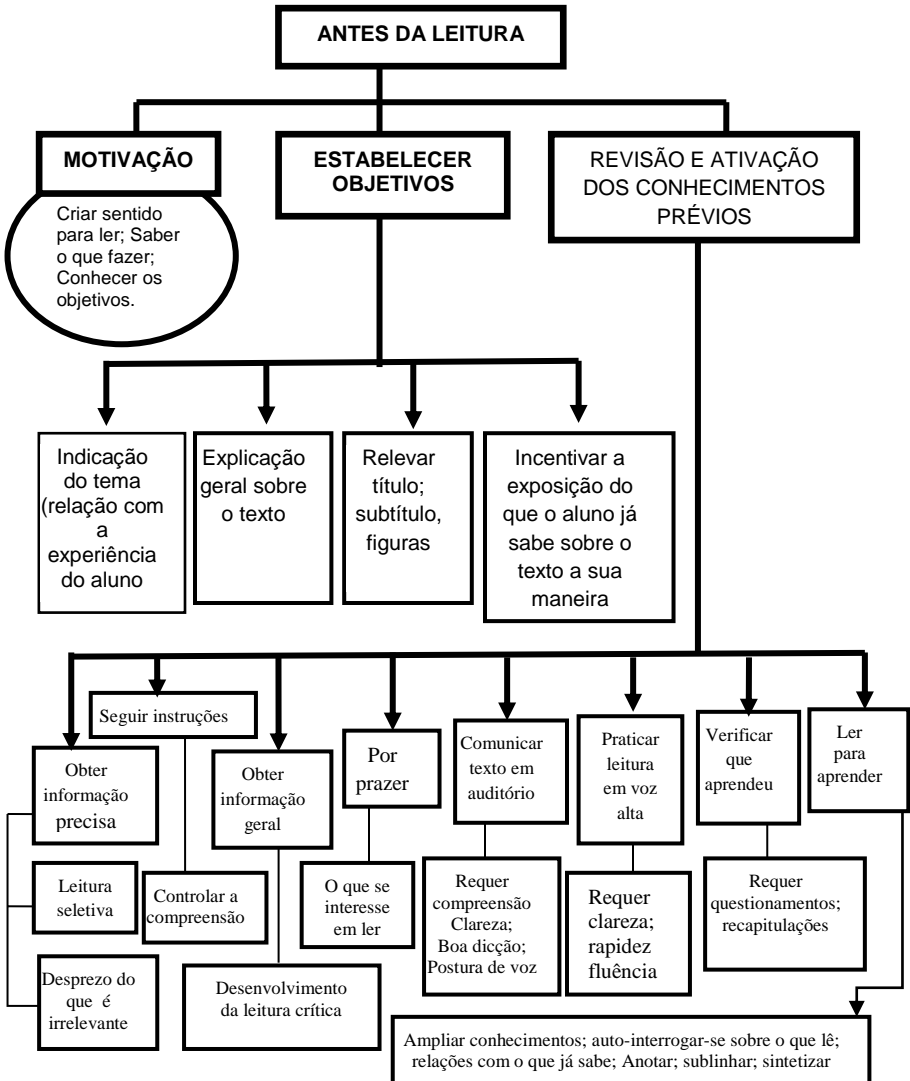
É fundamental que ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinados objetivos para determinar tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai

exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão (Metacognição) é um requisito essencial para ler de forma eficaz.

A partir das características das estratégias de leitura recomendadas por Solé (1998), propôs-se a sistematização de suas idéias em um quadro sinótico, oferecendo, visualmente, um panorama da teoria exposta pela autora, a fim de demonstrar a importância que deve ser dada à intencionalidade do leitor no “antes de ler”.

Para que o leitor se envolva na atividade leitura é necessário que esta seja significativa. É necessário que sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Só será motivadora, se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.

Quadro sinótico do modelo teórico do processo de escolha de estratégias de leitura, no “antes da leitura” (SOLÉ, 1998)



Já tratamos anteriormente que os procedimentos precisam ser ensinados. Se estratégias de leitura são procedimentos, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos, não como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações e sua avaliação.

Apresentam-se aqui seis passos importantes para a compreensão, que devem ser seguidos “antes da leitura” propriamente dita (SOLE, 1998):

(1) Idéias Gerais - São algumas idéias que o professor tem sobre a leitura:

- Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas.
- Ler é um instrumento de aprendizagem, informação e deleite.
- A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva.
- Quem não sente prazer pela leitura não conseguirá transmiti-lo aos demais.
- A leitura para as crianças tem que ter uma finalidade que elas possam compreender e partilhar.
- A complexidade da leitura e a capacidade que as crianças têm para enfrentá-la.

(2) Motivação para a leitura - toda atividade deve ter como ponto de partida a motivação das crianças: devem ser significativas, motivantes, e a criança deve se sentir capaz de fazê-la.

(3) Objetivos da leitura - os objetivos dos leitores, ou propósitos, com relação a um texto podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. Vamos destacar alguns dos objetivos da leitura, que podem e devem ser trabalhados em sala de aula:

- Ler para obter uma informação precisa;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para obter uma informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;
- Ler para praticar a leitura em voz alta; e
- Ler para verificar o que se compreendeu.

(4) Revisão e atualização do conhecimento prévio - para compreender o que se está lendo é preciso ter conhecimentos sobre o assunto. Mas algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a utilizar o conhecimento prévio que têm sobre o assunto, como dar alguma explicação geral sobre o que será lido; ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto, que podem ativar seu conhecimento prévio ou apresentar um tema que não conheciam.

(5) Estabelecimento de previsões sobre o texto – é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores: como títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem, ilustrações, etc. para a compreensão do texto como um todo.

(6) Formulação de perguntas sobre ele – é uma estratégia que pode ser utilizada para ajudar na compreensão de narrações, ensinando as

crianças para as quais elas são lidas a centrar sua atenção nas questões fundamentais.

É interessante ressaltar que aprender a ler, significa aprender a ser ativo ante a leitura, a ter objetivos para ela, a se auto-interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão; significa também aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. Aprender a ler requer que se ensine a ler, e isso é um papel do professor. Ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno deles.

Ensinar a ler exige a observação dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula. É, pois, função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura.

As mudanças na escola, nas conclusões de Sole, acontecem quando são feitas em equipe. Reestruturar o ensino da leitura deve passar por isso: uma construção coletiva e significativa para os alunos, e também para os professores

4 Considerações Finais

O texto, a partir da compreensão acima explicitada depende do trabalho cognitivo do leitor para construir sentidos. O que não significa que o leitor esteja livre para atribuir qualquer sentido ao que lê. O material para ler regula a atividade interpretativa à medida que fornece

indícios que orientam quem lê. A prática de leitura se realiza como interação entre textos e leitores.

As estratégias que o leitor pode utilizar quando não compreender são diversas e flexíveis visto que, ao perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para a leitura, ler novamente, fazer um resumo do que entendeu, a fim de solucionar o problema (KLEIMAN, 2012). No entanto, faz-se necessário que essa percepção do problema seja encontrada pelo próprio leitor, ciente de sua falha na compreensão.

Pode-se concluir, dessa forma, que as estratégias metacognitivas desempenham importante papel na compreensão leitora. Todas as estratégias vistas até aqui dependerão exclusivamente dos propósitos do leitor perante a leitura. Segundo Solé, não apenas para aprender, mas também para pensar, a leitura não é só um meio de adquirir informação, ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas e isso necessita de uma intervenção específica.

Então nos questionamos, ensinar a ler é uma tarefa de todas as disciplinas? É preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina. Fica, portanto, uma sugestão para pesquisas futuras. Eis o desafio!

Referências

ALMEIDA, L. S., & MORAIS, M. F. **Programa “Promoção Cognitiva”**. Braga: Psiquilibrios, 2001.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

COOPER, J. D. (1990). **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid: Visor.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1990.

BAKHTIN, M. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 8ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 87 p.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. A Concepção Escolar da Leitura. In.: **Oficina de leitura** – teoria e prática. 14a ed. – São Paulo: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça e Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do Texto. 2ª., São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Wilson Jose. Fatores da Compreensão na Leitura. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

MARQUESI, S. C.. **Interação Verbal em Sala de Aula**: A Leitura. Revista da ANPOLL, João Pessoa, 1994.

MIRANDA, Vera. **Aprendendo a aprender**. Atividades e experiências. Curitiba: Editora Positivo, ano 9, n. 2, maio 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PELLEGRINI, M. C. K.. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista. (1996)

PEROTTI, Carmen Lucia Esteves. **Reflexões acerca da formação de leitores: um estudo com universitários** (Dissertação de Mestrado) PUC/SP - 1998

QUINTANA, M. **A arte de ler**. Poesia consultada na internet no sítio [<http://www.redutoliterario.hpg.ig.com.br/poesia/marioquintana3.htm>].

SOARES, M. V. **A tarefa de reformulação de textos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IV

O GOSTO PELA LEITURA E SUA PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

Ângela Catarina Miranda LEITE
Francisco das Chagas Lopes da SILVA
Maria do Socorro ANDRADE
Maria Vilani SORES

RESUMO: Propõe-se uma pesquisa de campo com uma abordagem quantitativo/descritiva, enfatizando dados referentes aos hábitos de leitura dos alunos e dos professores, de uma escola pública da cidade de Lagoa Alegre-PI, do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio de questionários estruturados. Pretendeu-se apontar as dificuldades dos alunos e dos professores nas aulas de leitura, relacionando-as aos hábitos de leitura dos mesmos, fundamentando com o referencial teórico de diferentes estudiosos da leitura como atividade contínua, responsável pela formação de um sujeito-leitor ativo, agente de significações. Pode-se constatar, a partir desta investigação, que não basta oferecer livros em quantidade aos alunos, professores e alunos precisam estar juntos no processo que envolve descobertas, redescobertas e inúmeras possibilidades e precisam perceber e sentir de verdade que a leitura é um elemento essencial para a vida.

Palavras-chave: Leitura. Hábitos de leitura. Dificuldades. Aluno. Professor.

1 Considerações Iniciais

“O ato de ler não se baseia em devorar bibliografias, mas em ler continuamente e com seriedade os livros que os interessam; desfrutar desse prazer, permitir-se às carícias, ao toque. Sucumbir como o sultão, ante à delícia das palavras... Ler é fazer amor com as palavras.” (RUBEM ALVES, 2001)

Esse trabalho descreve o que sentem alguns professores de português, quando se encontram diante de um dos maiores desafios que precisam enfrentar na sala de aula: o desestímulo dos alunos para a leitura.

Quando se fala em ler, geralmente a reação dos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental costuma ser de repúdio e, para alguns, até descaso. Acostumados com a obrigatoriedade de ler um livro por bimestre para preencher fichas de leitura e, posteriormente, fazer provas e testes, os alunos associam os livros a tarefas repetitivas e maçantes.

Pensar dessa forma é deixar de lado o que nos ensina Freire (1995), ao dizer que a leitura, como percepção do mundo, precede a leitura da palavra. Ler vai além da decodificação de sílabas e palavras, é conferir significação, é dar sentido ao que nos é apresentado e isso qualquer criança faz, ainda que o texto não seja escrito. Essa concepção de leitura, infelizmente, não é enfatizada nas escolas públicas, onde atividades com textos geralmente são mecânicas e desprezam a participação crítica do aluno.

Na maioria das aulas de português, texto ainda é sinônimo de ampliação de vocabulário, exercícios de ortografia, cópias e questões de compreensão que não avaliam mais do que a capacidade do aluno de retornar ao texto e repetir o que está escrito. Com isso o aluno convive na escola, e jamais fora dela, com esse tratamento superficial dado a leitura.

Conseguir ir além do texto... Fazer inferências... Observar as entrelinhas e a estrutura do texto... Perceber as intenções do autor e, ainda, perceber suas próprias intenções, não são objetivos alcançados pelos alunos, muito menos idealizados pela maioria dos professores.

“Ensinar a ler dá muito trabalho, os alunos não se comportam, não querem nada com o estudo, estão cada dia mais violentos, as salas não são refrigeradas...” Nossa! São tantas justificativas! Assim, em função da

desvalorização e dos argumentos enfáticos de alguns educadores conferidos à leitura, é que nos vemos aos tropeços com leitores inaptos, com dificuldades para compreender textos e construir posicionamentos.

Devido o texto não ser visto como elemento comunicativo, na sala de aula, o leitor é quase sempre relegado a segundo plano. O aluno, presumível leitor, em sua maioria lê sem saber por que leu, ignora quem escreveu, não tem a mínima idéia do propósito da leitura e não percebe sua importância como co-autor do texto, em poucas palavras, inexistente a interação texto-leitor que é fundamental para o entendimento da mensagem.

A realização desta pesquisa é justificada por esta constatação, cuja relevância formadora já é de todos conhecida. Dessa forma, como ensinar leitura e ser capaz de estimular o gosto pela leitura? Como fazer da escola um espaço de formação, harmoniosamente eficiente, de leitores estudantes e de leitores professores? Como superar ou, pelo menos, dirimir as dificuldades encontradas por professores e por alunos nas aulas de leitura?

Partindo de tais inquietações, é que se buscou, com este estudo, dar a relevância que o tema sugere, uma vez que se entende que “gostar de ler” está diretamente relacionado com a formação do indivíduo, de sua personalidade e percepção de mundo em face de si e do outro.

Assim, propôs-se, nesta pesquisa de campo, uma abordagem não somente quantitativa, mas, principalmente, qualitativa, enfatizando dados referentes aos hábitos de leitura, do ponto de vista dos alunos e dos professores, apontando as dificuldades destes nas aulas de leitura de uma escola pública da cidade de Lagoa Alegre-PI, do 6º ano do Ensino Fundamental, respaldados em referenciais teóricos de diferentes estudiosos da leitura como atividade contínua, responsável pela formação de um sujeito-leitor ativo, agente de significações.

2 A leitura em perspectiva

Esta seção faz uma sumária abordagem da leitura e sua evolução através dos tempos, relacionada ao desenvolvimento da sociedade industrial. Em seguida, apresentam-se alguns teóricos e suas contribuições no que se refere à leitura, em forma de tabela, a fim de se ter uma visão panorâmica e cronológica sobre esses pressupostos, destacando o papel do professor, enquanto intermediador do processo de compreensão leitora.

2.1 Leitura e sua evolução: uma breve revisão

A leitura e a escrita são atividades que remontam da antiguidade, sendo que o conhecimento adquirido pela leitura era transmitido através da oralidade. Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, a leitura era uma atividade praticada em voz alta, daí o surgimento da Oratória.

Conforme Barbosa (1990:98), os textos mais antigos foram escritos em papiro e, somente à Igreja, era concedido o sentido do ato de ler. Com o tempo estes foram substituídos por pergaminhos, possibilitando uma impressão mais prática, com formato de livro, usando as duas partes da folha.

Somente os nobres tinham acesso ao livro, por ter um elevado preço, exatamente porque eram escritos à mão. A partir dos séculos IX e XI desponta a leitura silenciosa entre monges e religiosos, fazendo da leitura algo particular. Complementa ainda o autor que, na Antiguidade, muitas das informações encontradas nos livros representavam uma ameaça, pois se temia que suas ideologias viessem a influenciar seus leitores. Isso justifica o fato de muitos livros, no período da Segunda Guerra Mundial, entre outros acontecimentos, terem sido queimados.

Com a produção de papel, pela Europa, tal situação foi

modificada. Johannes Gutenberg, em 1444, cria uma máquina para imprimir, pela primeira vez, um texto. Após esta invenção, a cultura através da escrita tornou-se mais concreta, prática e passível de reprodução, de forma a expandir-se. Teve início a impressão manual, passando para a mecânica e criando logo após a máquina de escrever entre outros inventos para o aperfeiçoamento da leitura. Com isso, é que se pode conceber que a história da leitura está intimamente relacionada ao desenvolvimento da sociedade industrial.

Zilberman (1988:09) afirma que, no Brasil, o nível de consumo da leitura sempre foi baixo. Os primeiros a enfatizá-la foram os jesuítas, com seus grupos religiosos, durante o período colonial, levando a educação à América, a fim de catequizar os índios. Por isso, é que nas escolas, e nas demais localidades, a escolarização que se tinha na época era a orientação religiosa e cristã, pois não havia outras oportunidades ou opções.

A leitura na escola brasileira passou por cartilhas, apostilas e foi aos poucos sendo introduzida pelo livro didático, tendo este êxito total no meio escolar. O panorama não se modificou muito, visto que a taxa de analfabetismo ainda é muito elevada, mesmo após a independência do país.

Percebe-se, ainda, que a questão que percorre a situação atual da leitura tem algo do passado, pois as bibliotecas já eram pobres e o livro caro e essa realidade ainda persiste.

2.2 Leitura: concepções e posicionamentos críticos

O indivíduo, logo ao nascer, já lê. Conceber isto, como verdadeiro, é espetacular! Todos os seres humanos já nascem condicionados à leitura de mundo, capazes de consolidarem sentido a tudo ao seu redor. Isso é o que postula Freire (1995:11), para quem a

leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Dessa forma, leitura de mundo e leitura da palavra estão, dialogicamente, conectadas. Tudo isso acontecendo de forma divertida, prazerosa, realizada em ambiente agradável, com a mãe ou com o pai ou com alguém próximo ligado à família, passando para a criança, a partir da leitura ou das histórias contadas, um universo de encantamento. Isso seria o ideal, e, provavelmente, perfeito: leitura de mundo e da palavra se completando.

O processo de leitura em si estabelece uma série de conexões interativas e significativas entre quem lê e quem escreveu e que se acrescentam as idéias de uma ou de várias pessoas (autor, crítico, leitor) e o contexto em que todos se inserem. Além disso, resulta em conferência do conhecimento próprio, crítica e ou aceitação do que já foi dito.

Após a leitura, independentemente do gênero, quando as perguntas sugeridas pelo texto são respondidas, acontece à compreensão. Só a prática da leitura desperta o interesse e desenvolve a interação entre texto e leitor, ou seja, possibilita a habilidade de compreensão.

2.3 O professor: intermediador do processo de compreensão leitora

Estar preparado para orientar o estudante num momento em que a leitura se torna mais exigente e requer mais atenção do ponto de vista intelectual, requer habilidades e compromisso, mesmo que penoso e difícil pareça ao professor.

Os professores, em sua maioria, não deixam explícito seu desinteresse pela leitura, todavia, necessitam estar motivados e deixar transparecer essa motivação aos alunos. A leitura é uma condição para dar voz e vez ao indivíduo, além de prepará-lo para torná-lo sujeito do

ato de ler. O ato de ler é um processo mental complexo, tenso e descontínuo. Os conteúdos acadêmicos, assim como também a leitura, surgem gradativamente na vida do estudante, na medida em que ele é inserido no contexto de símbolos que fazem parte de seu dia-a-dia.

Assim, é na escola que esses conceitos devem ser reforçados, principalmente pelo educador, cuja competência é fazer com que a leitura seja um hábito na vida dos alunos, de forma a tornar-se uma atitude espontânea.

O papel do professor, no que tange a leitura, faz-se principalmente em forma de estímulo, deixando com o que o aluno tenha liberdade de escolha e se sinta capaz de ler o que gosta e o que lhe dá prazer.

Nessa relação aluno/texto, o educador precisa destacar e valorizar diferentes leituras do aluno. O fracasso escolar, muitas vezes, está em querer impor uma única forma, um único método e assim por diante, pois, como postula Soares (2009) o saber não é apenas inferido do contato com o mundo dos objetos, mas, também, do contato com os outros e da bagagem cultural partilhada com eles.

3 Aspectos Metodológicos

Esta investigação é uma pesquisa de campo com abordagem quantitativa e qualitativa, enfocando dados referentes aos hábitos de leitura do ponto de vista dos alunos e dos professores, de uma escola pública, da cidade de Lagoa Alegre-PI, do 6º ano do Ensino Fundamental.

3.1 A coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de questionários, com dezoito

perguntas objetivas para dez alunos do 6º ano e 13 (treze) perguntas, também objetivas, para dois professores de Língua Portuguesa, do 6º ano (Apêndice 1 e 2).

3.2 A análise dos dados

A análise das respostas dos participantes (alunos e professores) sobre a leitura e suas dificuldades, foi feita com base na interpretação dos dados quantitativos, os quais foram comparados com os dados teóricos presentes nessa pesquisa. Desse modo foi possível compor conclusões qualitativas compatíveis com os objetivos estabelecidos para este estudo.

3.2.1 Hábitos de leitura do ponto de vista dos alunos

Dos 10 alunos que responderam ao primeiro questionamento, 70% apontaram que não gostam de ler e 30% responderam que sim. Todos têm consciência de que lêem pouco e da importância da leitura como atividade formadora para seu futuro (ver questão 1 e 18) mas, uma vez que a leitura não lhes é revelada como algo interessante, sua atenção se volta a outros interesses que estão ao seu alcance e para os quais encontram maior motivação.

Mesmo demonstrando o desinteresse por leitura, percebeu-se uma contradição quando foi questionado se os mesmos procuravam obter respostas para suas dúvidas por meio da leitura. Dos 10 alunos participantes, 80% responderam que sim, e 20% responderam que não.

Kleiman (2000:51) afirma que as escolhas do leitor estão baseadas em predições quanto ao conteúdo do livro. Pode-se presumir, portanto, que essas predições apóiam-se na necessidade que o leitor tem de, diante de seus conhecimentos prévios, buscar em determinados livros as

informações que julgam ser relevantes para sanar suas dúvidas.

Por isso é que se deve ressaltar a importância de proporcionar ao aluno um estudo com diversificados tipos de textos, para que estes possam se respaldar em seus diversos assuntos, sob pontos de vista diferentes e assim, diante das oscilações sanar suas dúvidas.

Com isso, estes dados revelam que a leitura não está sendo uma mera atividade decodificadora, mas está auxiliando na construção do sujeito leitor, de forma a solucionar dúvidas recorrentes nos alunos, a respeito de diversos assuntos.

De acordo com Kato (1999:134-135), uma vez o leitor fazendo uso do texto, pensando apenas em achar respostas a perguntas que lhe serão feitas posteriormente, certamente só estará atendendo as expectativas da escola.

A leitura se faz importante em diversas formas, no cinema, na televisão, na música, na internet, estes talvez mais apreciados que os livros. Tal afirmação é constatada na presente pesquisa quando apenas dois dos onze alunos responderam “textos dos livros didáticos”, quando se referiam às leituras feitas com frequência.

O “torpedo” (questão 3) está entre o tipo de leitura mais presente, talvez pela linguagem simples, informal, dialógica, que envolve tecnologia e amigos virtuais. Tal informação é reforçada na questão de número 15, quando a maioria, em suas preferências de leitura, apontam a internet, ao invés de livros, revistas e jornais, fazendo uso dessa leitura numa frequência de uma ou três vezes por semana (questão 16).

Os livros de terror (80%) estão entre os que os alunos mais apreciam (questão 4), seguidos pelos de aventura (15%) e, por último, os de histórias em quadrinhos (5%).

Considerando que o aluno-leitor não é passivo, mas agente de significações (GERALDI, 2006:107), construindo significados, situações, fazendo suas escolhas, buscando nos personagens algo que o

identifique, a fim de adentrar na leitura é que, até mesmo pela situação de risco e perigo em que a maioria dos alunos se encontram, não somente os de escolas públicas, mas também os das escolas particulares, os livros de terror estão entre os mais apreciados. Por isso é que se pode depreender que o tipo de leitura vai depender dos objetivos do leitor, dos seus propósitos e, principalmente, do prazer constituído da interação entre leitor/texto/contexto/interlocutores.

Em se tratando dos critérios usados pelos alunos para escolha do livro (questão 5), a maioria (65%) opta pelos mais finos, seguidos por aqueles com letras grandes e bastante desenho (25%). Apenas 10% optaram pelos mais coloridos.

A quantidade de livros lidos pelos alunos, neste ano, tem apenas 15% positivo (questão 6). A maioria não leu nenhum livro. Zilberman (1988) resume esse dado negativo, considerando como alguns dos fatores relacionados ao problema da leitura: a elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente e a influência cada vez maior dos meios tecnológicos de comunicação de massa.

Em princípio, como ressalta Geraldi (2006:60-61), não deveria haver cobranças, com relação à quantidade de livros lidos pelos alunos, já que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura, entretanto diz ainda que a quantidade é importante só que precisa estar atrelada a essa quantidade. Este dado, por conseguinte, contradiz a informação dada pelos alunos de que duas vezes por semana tem aula de leitura (questão 7).

Como ter aulas de leitura e nada ler? Isso demonstra que, nas escolas, a leitura que é praticada, visa, especialmente, a ensinar normas para o aluno, fazendo dele um receptáculo de informações. O conceito de leitura, enquanto processo interativo, raramente é realizado na sala de aula (GERALDI, 2006:26).

Quanto à biblioteca, 85% dos alunos responderam que não vão à biblioteca por livre iniciativa (questão 8). Estes só a freqüentam, quando o professor ou o diretor solicita, o que retrata uma situação não habitual e não espontânea dos mesmos.

A biblioteca, de acordo com Geraldí (2006:62), deve possibilitar ao aluno a retirada do livro, pois uma vez iniciando a leitura, o enredo o levará a querer saber o fim da história. Certamente ele lerá fora da aula, independentemente de solicitação do professor. Apenas 15% dos alunos comungam do que foi revelado pelo autor. A maioria dos alunos nem sempre vai à biblioteca para ler livros ou locar livros. A biblioteca parece mais um depósito de livros velhos e empoeirados, ignorados pelos alunos e sem muita importância para os professores (questão 9).

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura, para o desenvolvimento e o gosto pela leitura (PCN, 1997:58), portanto, uma dessas condições seria investir em uma boa biblioteca na escola; com um acervo de classe com livros, materiais de leitura e boa climatização.

Quanto à questão que revela o hábito de leitura dos familiares (questão 10), a maioria dos alunos (80%) respondeu que não. Tal constatação é explicada pelo fato de que para estes é basicamente o professor o único responsável pelo incentivo à leitura (questão 11). Na aula de leitura, conforme Kleiman (2000:27), o professor será o mediador entre o aluno e o autor e que, dependendo dos objetivos da aula, deve fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários. No entanto, Leite (2006:24) expõe uma adversa realidade:

“[...] na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens,

rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida”.

Nas férias, os alunos tem muito tempo ocioso, mas, infelizmente, 85% opta por esquecer os livros e a escola, gastando seu tempo com outras atividades, que, segundo eles, são mais atraentes e prazerosas (questão 12). Estes alunos, não foram incentivados ou estimulados a ler, a não ser em situações escolares, onde o texto é na maioria das vezes, usado como pretexto para provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas (CORACINI, 1995:18).

Quando questionados se, durante a leitura, ao se depararem com palavras desconhecidas, qual seria a reação, a maioria (80%) respondeu “fingem que não veem” (questão 13). Provavelmente, estes não utilizam nenhuma estratégia de leitura, apenas decodificam as palavras, de forma a ser mais cômodo a eles. Os 20% consultam o dicionário.

Não houve, neste processo investigativo, quem compartilhasse a assertiva de Kato (1999:50), quando afirma que a maioria dos leitores, em um processo de inferência, de adivinhação, compreendem o material lido. No entanto, a autora alerta que, no momento do processo, estes fazem muitas adivinhações, utilizando seu conhecimento prévio, sem procurar confirmar se tais dados dedutivos têm conexão com os dados efetivamente expostos no texto.

Liberato (2007:21) afirma que alguém que lê de forma lenta, não consegue compreender e integrar as informações visuais, ou seja, o material percebido sai da memória de curto prazo e é esquecido antes mesmo de ser organizado no cérebro.

Quanto aos objetivos da pratica a leitura (questão 14), 85% responderam que leem para passar de ano e 15%, para aumentar seu vocabulário e escrever melhor. Os alunos entendem que é importante

adquirir vocabulário para se escrever melhor, no entanto nenhum deles deu ênfase à leitura de forma prazerosa.

De acordo com Kleiman (2000:15), a leitura deve ter por objetivos basilares o desejo e o prazer e não somente uma atividade desagradável que visa à decodificação de palavras, levando o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, sem sentido para o mesmo. Segundo a autora, o gosto pela leitura, naturalmente, expandirá seu conhecimento e seu vocabulário.

Para a maioria dos jovens, a mais provável oportunidade de contato livros ou com obras literárias se dá na escola. Em casa, pelo menos 75% diz ter dois ou mais livros infanto-juvenis (questão 17); 20% diz não ter nenhum e 5% afirma ter um. Assim, os 80% incluídos nesse percentual tem acesso a leituras em casa, mas várias primam por outras atividades.

Na subseção a seguir, fez-se uma análise dos resultados dos questionários, compostos de 13 perguntas objetivas dirigidas a 02 (dois) professores de Língua Portuguesa do 6º ano, procurando embasá-los nos pressupostos teóricos elencados na tabela da seção 2.

3.2.1 Hábitos de leitura do ponto de vista dos professores

O professor, quando assume pela primeira vez uma sala de aula, após ter concluído o curso, muitas vezes, chega à escola com propostas inovadoras. Infelizmente, a maioria desiste de seus ideais de mudanças pelo fato de encontrar, dentro da escola, uma estrutura de poder no degrau mais baixo, e também, por sua proposta estar baseada apenas numa convicção de necessidade de mudança, sem ter a formação necessária para essa mudança (KLEIMAN, 2000:17). Essa situação, descrita por Kleiman, também acontece com profissionais experientes, pois mudar não parece ser fácil.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, são formados em Letras a mais de dez anos. Com isto, pode-se identificar a experiência e também a faixa etária dos profissionais que trabalham com a leitura em sala de aula.

Os dois professores disseram gostar de ler. Eis, portanto, o primeiro passo para a formação de leitores. Esse gosto pela leitura deve transparecer para o aluno que, de alguma forma, se espelha nas atitudes do professor. Acredita-se que o gosto pela leitura e sua compreensão, fluem naturalmente, quando o sujeito gosta de ler e quando sua prática é constante.

Um dos professores respondeu que “ler bem” é compreender o sentido do texto e o outro opinou que “ler bem” é ler com desenvoltura, obedecendo aos padrões de pontuação e pronúncia correta das palavras. Em conversa reservada com os dois professores, todos ficaram em dúvida quanto a essa opinião, pois disseram julgar todas as alternativas possíveis.

Dessa forma, comunga Liberato (2007:13) quando diz que “a compreensão de um texto é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, dentre outros”. Seria, pois, conforme a autora, a compreensão de um texto, uma espécie de colaboração ou de interação entre a informação visual e o nosso conhecimento anterior.

Sendo assim, para ser um leitor competente, este deve compreender o que lê; aprender o que não está escrito, identificar elementos implícitos e estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos (PCN, 2007:54), Conclui-se que “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

Um dos professores respondeu que os alunos não gostam de ler e o outro acha que os alunos leem pouco porque não são motivados à

leitura. Esta resposta confirma, de certo modo, a problemática da pesquisa em questão. Os alunos têm dificuldades, segundo a maioria dos participantes devido à falta de incentivo. Quem incentiva ou deixa de incentivar, então? Segundo as respostas do questionário feito com os alunos, a maioria respondeu que não gosta de ler e que são os professores que incentivam a leitura. Logo, a responsabilidade da escola e dos professores em formar leitores e cidadãos está ficando mais restrita.

Um dos professores respondeu que, muitas vezes, a leitura é um ato mecânico e o outro respondeu que nunca. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, necessariamente, alguém que escreve bem.

Às vezes, o que acontece é que o professor, na tentativa de transformar a aula de gramática mais interessante, traz um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos (GERALDI, 2006:18). Para o autor, o processo mecânico ainda existe nas escolas, como comprova a presente pesquisa: aos alunos não é permitido ouvir ou falar. O professor é comparado com a televisão que fala a todo o momento, de forma autoritária, e o aluno é o espectador que ouve tudo e, conformado, passivo não opina, concordando com o que ouve.

Zilberman conclui (1986:16), ao afirmar que o profissional que é incumbido de ensinar a ler, tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático.

Os dois (02) professores preferem livros didáticos; revistas e jornal. De acordo com dados da pesquisa, os livros de literatura não são opção na preferência dos professores, levando-se a crer que se a leitura não se desenvolve no professor, talvez o aluno não esteja sendo desafiado e/ou não esteja encontrando as condições necessárias no meio

social, incluindo aí o trabalho do professor, que é o mediador imediato nesse ambiente.

Kleiman (2000:17) diz que a formação teórica do professor na área da leitura precisa ser aperfeiçoada, para que assim, “oportuniste essa convivência com os livros, esse desvendamento do mundo literário”, que é um dos objetivos da escola. Um dos professores respondeu que lê mais dois livros por mês e outro, nenhum. A quantidade de livros é importante, esse hábito da leitura é que faz com que a aula seja prazerosa e atrativa.

Segundo Geraldi (2006:112) “a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende e muito de seus mergulhos anteriores”. Dessa forma, à bagagem do educador, seus mergulhos e intimidades com a literatura, transformam-no em um leitor proficiente e consciente de seu papel perante a leitura.

Com relação à leitura praticada em casa pelos alunos, um dos professores respondeu que raramente a leitura é praticada e o outro respondeu que sempre. A constatação dos professores decorre da observação de dificuldades com pronúncia de palavras, de falta de compreensão do texto.

Conforme Liberato (2007:14) é possível que o leitor não consiga ler um texto que, embora escrito numa língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações. As estratégias que o leitor pode utilizar, quando não compreende são diversas e flexíveis, visto que, ao perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para a leitura, ler novamente, fazer um resumo do que entendeu, a fim de solucionar o problema. Dessa forma, se faz necessária a utilização de estratégias eficientes.

Acredita-se, então, que a compreensão da leitura dá-se por meio de uma atividade que envolve a conexão do velho com o novo. Uma vez que, de acordo com Kleiman (2001:17) “a leitura é considerada um

processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”.

Com relação à importância da leitura na formação dos alunos, os dois professores responderam positivamente, pois consideram a leitura integrada a nossa vida. Desde pequeno, a leitura vem se constituindo e, a todo o momento, sua importância é lembrada. Ou seja, a leitura da palavra é realizada em um texto, no entanto, para que a mesma seja significativa e faça sentido, precisa-se fazer um elo com a leitura de mundo, do conhecimento que o leitor possui, de suas relações e interações com o mundo.

A leitura precisa fazer sentido ao aluno, de modo que o mesmo possa resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. Assim, o sujeito aluno se descobrirá como ser crítico e ativo que não apenas lê, mas se insere na leitura, desenvolvendo suas potencialidades, personalidade e o intelecto.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, responderam que oportunizam a leitura em sala de aula. Segundo Geraldi (2006:96-97), a leitura deve ser oportunizada em sala de aula, todavia, em muitos casos, serve como pretexto para ilustrar história, dramatizar uma narrativa ou ensinar metalinguagens.

Uma vez questionados sobre o modo como os professores realizam a leitura na escola, estes responderam que a leitura na escola deve ser realizada para obter conhecimento. Segundo Geraldi (2006:93-94), em termos metodológicos, o conhecimento pode ser obtido de duas formas: com roteiro, previamente elaborado pelo próprio leitor ou pelo professor, desse modo lê-se o texto para responder questões estabelecidas, e sem roteiro previamente elaborado, ou seja, lê-se o texto para verificar que informações ele dá.

Kleiman (2000:26) alerta para a suposição de que todo texto pode

ser usado da mesma forma. Quem assim supõe, compreende o texto como produto acabado, servindo de repositório de informações, e da leitura como atividade para obtenção dessas informações. Nestas situações, ambos, texto e leitura, são tidos como instrumentos para o ensino da norma padrão, da gramática. O professor, nessa perspectiva, apenas avalia as informações ou respostas que o aluno obtém do texto, não havendo pelo leitor a construção de um sentido para o texto.

Os professores, sujeitos dessa investigação, afirmaram que lêem com frequência para os alunos. Faz-se necessário, portanto, que o professor organize momentos de leitura em que ele também leia, para que os alunos, que não são acostumados com a participação em atos de leitura, conheçam o valor que esta possui. Ver o professor envolvido com a leitura e com o que se pode conquistar por meio dela, certamente servirá de estímulo a fim de que os alunos também leiam.

Os professores relataram que é difícil trabalhar com leitura em sala de aula, uma vez que esta não proporciona um ambiente propício para aprendizagem da leitura e a sua apreensão. Na opinião deles esta atividade requer silêncio, concentração, tempo, interesse e climatização, já que o calor chega a ser insuportável.

Os alunos leem pouco, conforme Kleiman (2000:15), devido ao espaço, cada vez menor, que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento, ou, ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. Para aprender a ler, portanto é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato, sendo incentivados e orientados por leitores experientes.

Segundo a autora, para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes nos alunos, o professor precisa definir

tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução, desde que ela tenha a orientação de leitores proficientes. Ressalta ainda a autora, que é na interação com o professor, na troca de experiências, na retomada ao texto, que o aluno compreende e apreende a leitura.

Constata-se, nessa coleta de dados, analisando as respostas dos entrevistados, que a grande maioria tem consciência da sua importância. Com relação ao processo de leitura, 80% continuam lendo ao se deparar com palavras desconhecidas, de forma que já sabem que a leitura precisa de concentração e também envolve conhecimentos prévios do leitor. No entanto, em conversa informal, a maioria, apesar de prosseguirem com a leitura, reclamam dos textos “chatos”, de difícil compreensão e do barulho externo, que dificulta a atividade de leitura.

Outro aspecto abordado foi à família, que deveria exercer um papel fundamental no incentivo à leitura. De acordo com as respostas dos alunos a maioria respondeu que o incentivo vem dos professores, o que explica a aquisição, por exemplo, da pouca quantidade de livros infanto-juvenis em casa. De modo geral, entretanto, os alunos não gostam de ler, pois só praticam a leitura visando a objetivos escolares, mesmo sabendo da importância da leitura na sua formação pessoal.

Outro aspecto relacionado diretamente com o prazer é o incentivo, a motivação para a leitura. Com os resultados obtidos, observou-se que uma das dificuldades dos alunos perante a leitura refere-se ao incentivo dos professores. Os alunos não estão sendo motivados na escola, mais especificamente em sala de aula. Há aulas de leitura duas vezes na semana e essa aula não é valorizada pelos professores e nem pelos alunos.

Assim, além da falta de incentivo dos professores e certamente pela maioria dos familiares, há também o desvalorização com o incentivo ao prazer, acarretando dificuldades na leitura. Essas dificuldades, de acordo com os resultados obtidos, estão diretamente

relacionadas à internet.

Kleiman (2000:16-17) justifica esses fatos para práticas desmotivadoras e limitadoras. Entretanto para que haja mudança, se faz necessária a formação teórica do professor na área de leitura.

Em dados recolhidos do questionário dos professores, observou-se que a maioria são profissionais que trabalham há mais de dez anos com a leitura e gostam de ler, visto que somente leem livros relacionados às atividades de leitura de em sala de aula, como os livros didáticos. Além disso, todos os participantes oportunizam a leitura em sala de aula, embora tenham respondido que essa leitura na escola está sendo com o objetivo de obter informações.

Tal resposta, analisada a partir dos critérios de Geraldí (2006:93), leva a constatar uma atividade em que o estudante é convidado a fazer a pergunta: para que ler? E de imediato concluir que ler é responder as questões formuladas a nível apenas de compreensão, não encontrando um sentido para aquilo que lê: eis, portanto uma pseudo-simulação de leitura.

A leitura, de acordo com os resultados da pesquisa, é oportunizada em sala de aula e, muitas vezes, transformada em procedimentos de avaliação. Torna-se, pois, compromisso escolar que dificilmente, nessas circunstâncias, atinge a dimensão prazerosa para os alunos.

De acordo com as respostas, dos profissionais, todos supõem que a leitura na escola está sendo realizada para obter conhecimento, visando aos objetivos da escola, o que confirma os dados coletados na pesquisa feita junto aos alunos.

Então, pode-se supor que a leitura não é priorizada na escola, pois os próprios professores consideram-na um processo mecânico. Segundo os professores, os alunos leem pouco porque não são motivados à leitura. Os próprios professores têm consciência da função que exercem na formação do sujeito leitor e das falhas neste processo.

4 Considerações Finais

A leitura é um tema de extrema importância para a formação do indivíduo como sujeito reflexivo, crítico e ativo na sociedade, pois, em sua interação com o leitor, deve enriquecer seu crescimento pessoal, profissional e social. Assim, nessa conexão, a leitura precisa do leitor para obter vida e o leitor faz isso, no momento em que compreende o que foi lido e o relaciona com a sua realidade, fazendo inferências. Dessa interação é que pode ser adquirido ou construído o gosto pela leitura.

Para que esse resultado aconteça, é fundamental o papel do professor como intermediador do processo de leitura do aluno, oferecendo uma diversidade de materiais, ensinando o aluno a pensar, utilizando-se, para isso, de diversificadas estratégias de leitura, estabelecendo, por conseguinte um processo permanente e contínuo de leitura, tornando-a um hábito.

Diante dos dados coletados neste trabalho, verificou-se que as dificuldades dos professores são evidentes em relação às aulas de leitura. Os motivos são diversos, desde a formação, o planejamento das aulas, até, inclusive, o incentivo da escola para com os próprios professores, o que afeta, de alguma maneira, as opções metodológicas escolhidas para as aulas de leitura.

Acrescenta-se a isso a alegação, por parte dos professores, da falta de tempo, devido à carga horária, devido a outras atividades extracurriculares e, em sala de aula, à falta de climatização, concentração e de silêncio, tanto em uma leitura praticada pelo professor quanto em leituras realizadas pelos alunos.

A partir da análise dos dados coletados, concluiu-se que o aluno não lê por prazer, pois, segundo Soares (2006:25), na sala de aula, os

textos são fragmentos descontextualizados, em que a leitura é realizada de forma a ensinar metalinguagens, reconhecer vocabulário, sempre com uma finalidade avaliativa.

Em princípio, definir com clareza todas as dificuldades do aluno e do professor no processo de leitura é uma tarefa complicada. Porém, por meio da pesquisa bibliográfica e investigativa, observou-se que a maioria dos professores vê a dificuldade do aluno nas aulas de leitura como decorrente da falta de incentivo, e também se percebeu que as dificuldades do professor são conseqüências do mesmo mal.

Em suma, como afirma Gazola (2013), “o professor deve mesmo é mostrar amor pela leitura, não gosto, nem hábito, mas amor. Esse é o tópico imprescindível”.

A verdadeira leitura acontece a partir daquilo que está escrito, do que toca o coração. O papel do educador, nesse sentido, surge como interventor dos avanços inerentes ao processo de construção de conhecimento.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAZOLA, André Augusto. **Como despertar o gosto pela leitura** – dicas para professores. Disponível em:
<http://www.lendo.org/despertar-gosto-leitura-literatura-dicas-para-professores/>

GERALDI, João Wanderlei (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. Um modelo de descrição da leitura. In: **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-29.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PCN. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, v.2, 144 p., 1997.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A escolarização da leitura literária**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, M. V. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, PPGL, Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 2009. 220 p.

VIDAL, Maria Anísia Villas-Bôas Tourinho. **Professor, Leitura e Leitor**: Uma relação de prazer ou de dever? Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=29>

ZILBERMAN, Regina (Org.) et al. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____, Regina. **A literatura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. Gragoatá: Niterói, n.2, 1997.

V

“RELATOS DE VIDA” COMO PRÁTICA SOCIAL DE LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA QUE DEU CERTO

Francimília Araujo SILVA
Maria Vilani SOARES

RESUMO: Objetivou-se, a partir do resultado de uma proposta de ação docente, em uma escola pública, do segundo ano, do Ensino Médio, em Teresina-PI, desenvolver a escrita dos educandos, por meio de práticas sociais de letramento, optando-se por utilizar o gênero textual “relato de Vida” enquanto metodologia para desenvolvimento da escrita. O intento era incentivar os alunos a escreverem sobre suas vivências dentro e fora da sala de aula, enfim, sobre suas experiências cotidianas e suas expectativas para o futuro, sem ser dado aos mesmos acesso a modelos de escrita dessa natureza. Nesta pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interpretativa, percebeu-se que os alunos desenvolveram suas escritas com maior fluência e clareza, além de terem a oportunidade de refletir a cerca da importância de seu papel como protagonista em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Prática social de letramento; Relato de vida; Produção textual

1 Considerações Iniciais

“A memória nunca será um retrato fiel do passado, mas sempre a reconstituição deste, tendo em vista o tempo presente”. (BOSI, 1995, p.106)

Este trabalho é resultado de uma intervenção desenvolvida na Unidade Escolar Prefeito Freitas Neto, na zona norte da cidade Teresina-PI, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, cujo objetivo basilar foi o de demonstrar, a partir de uma prática social de letramento inserida

em contexto escolar, que a produção textual do aluno pode ser potencializada, respaldado na concepção sócio-interacionista-discursiva de Bakhtin. O aluno, nesta concepção, é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo através da interação dialógica entre o sujeito e os diversos gêneros textuais.

A opção pela proposta “Relatos de Vida” foi por compreender que esta atividade poderia incentivar os alunos, dessa modalidade de ensino, a escreverem com maior facilidade, sem bloqueios. Aos alunos foi sugerido que escrevessem sobre suas vivências dentro e fora da sala de aula, enfim, sobre suas experiências cotidianas e suas expectativas para o futuro. Essa atividade de escrita não foi apresentada aos alunos a partir de um gênero textual, já que a idéia proposta de produção textual era incentivar os alunos a escreverem livremente, sem preocupações com a gramática ou qualquer outra preocupação com a estrutura do texto. O intuito era conhecer a escrita dos alunos e motivá-los, cada vez mais, a escrever, explorando a comunicação entre alunos e professores.

Nesta pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interpretativa, percebeu-se que os alunos desenvolveram suas escritas com maior fluência e clareza, além de terem a oportunidade de refletir a cerca da importância de seu papel como protagonista em sala de aula.

2 Letramento e gêneros textuais: algumas reflexões

Inicialmente, será traçado um panorama sumário de algumas das concepções de letramento, como também a de gêneros textuais, mais especificamente os “relatos de vida” que subsidiarão teoricamente este trabalho.

2.1 Mas, afinal, o que é Letramento?

Letramento é uma palavra que, no contexto da Educação e da Linguística, pode ser concebida como novidade, uma vez que surgiu no discurso dos doutrinadores dessas áreas de pesquisa na segunda metade dos anos 80. A partir daí, não bastava apenas a concepção do que era saber ler e escrever, seria necessário, também, saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (BRITTO, 2008).

Letramento é, pois, segundo Brito (2008), ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Percebeu-se com isso uma urgente necessidade de desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade.

Segundo Soares (1998), o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. Comungamos com a autora quando afirma que o aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Leite (2001) amplia esse conceito quando pressupõe que, talvez, a diretriz pedagógica de maior relevância no trabalho dos professores, considerando qualquer nível de ensino, seja a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais.

2.2 Gêneros textuais

Lá pelos anos 60, com o surgimento da Lingüística de Texto, Análise Conversacional e Análise do Discurso o tema “gêneros textuais” já era abordado. A comunicação verbal passou a ser concebida, de forma possível, somente por algum tipo de gênero textual (BAKHTIN, 1997). Nesta perspectiva, a atividade social, histórica e cognitiva da Língua passou a ter maior relevância.

A noção de gênero textual tem despertado grande interesse, principalmente a partir de sua incorporação em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que apontam os gêneros como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino. De acordo com os PCN’s ensinar língua supõe ensinar diferentes gêneros.

Marcuschi (2002), em sua concepção de gênero textual, relaciona-o a uma percepção de língua viva, de língua como uma atividade social e histórica, de língua como produtora da história dos homens. Tal concepção privilegia a natureza funcional e interativa, em detrimento de aspectos formais e estruturais da língua. A noção de gênero textual, segundo o autor, refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Considerando-se que o letramento refere-se às práticas de uso da escrita em situações específicas, com objetivos específicos (KLEIMAN, 1995), o grande desafio posto hoje para os educadores é trazer a realidade para dentro da sala de aula, utilizando textos do cotidiano. Desse modo, é que optamos por desenvolver nos alunos do 2º ano do Ensino Médio, os relatos de vida como uma proposta de prática social de letramento.

Do ponto de vista bakhtiniano, a língua é um processo

enunciativo-discursivo que se constitui na interação verbal. Para o autor, a língua “efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Desta forma, compreende-se que em nossa vida diária, em nossas interações, utilizamos enunciados, isto é, sentidos completos destinados a alguém, em determinado contexto social e histórico.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que na verdade,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Vale ressaltar que a prática que se diz apoiada na perspectiva do letramento só poderá ter como concepção de língua o produto real das interações humanas, já que a língua não nos é dada como algo pronto e acabado, mas a adquirimos entranhando-nos na corrente da comunicação verbal.

Outro conceito essencial para a perspectiva do letramento é a noção de gêneros discursivos. Bakhtin compreende que os enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, podem ser pensados como “modos” de falar ou escrever que as pessoas utilizam, a partir do contexto em que se efetiva o enunciado.

A escola, instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania.

Portanto, diante das novas necessidades comunicativas do mundo atual, é sua responsabilidade promover a ampliação do letramento dos alunos, para que estes possam participar e compreender melhor o mundo.

Mas ampliar a competência discursiva significa dominar diferentes gêneros textuais.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003:285).

Os gêneros dos discursos podem ser considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados, vinculados a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; possui uma finalidade discursiva, uma concepção própria de autor e destinatário.

Podemos dar muitos exemplos dos diferentes gêneros textuais a serem trabalhados com os alunos, tais como: listas, bilhetes, contos, diários, crônicas, carta ao leitor, resenhas etc. Deste modo, uma proposta pedagógica consoante aos pressupostos teóricos apresentados, busca com seus educandos o contato, a compreensão e, também, a produção de gêneros que serão importantes para sua vida íntima, social e profissional.

O presente trabalho envolve alunos letrados, porém há a busca pelo efetivo letramento, para que eles se tornem cada vez mais independentes e auto-suficientes para se expressarem por meio da língua escrita (KLEIMAM, 2005).

Dessa forma, focamos num tipo de gênero textual – Relatos de vida - para o desenvolvimento de uma prática de letramento no Ensino Médio.

2.3. “Relatos de vida” como prática social de letramento

Trabalhar, nesta pesquisa, com o processo de rememoração dos alunos do Ensino Médio, como prática social de letramento é considerar que seus depoimentos não podem ser tomados apenas como expressão de uma história acontecida, mas apontam, ajudam a perceber a realidade vivida por eles, pois a dinâmica que comanda a narração de fatos vividos é diferente da que comandou a ação acontecida.

Para Kramer (1997), a produção de “Relatos de vida” se apresenta como um desafio para os pesquisadores e, junto a ele, o desafio de articular as noções de história e memória, redefinindo-as. A autora defende que a utilização da “história de vida” implica uma ruptura com a antiga concepção de história enquanto sucessão diacrônica e avanço linear, assumindo-se, então, uma “historicidade não historicista”, compreendendo a história como “memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (p.21). Entretanto, essa memória não pode ser entendida apenas como recordação, mas também como criação.

Numa perspectiva construtivista da memória, entende-se que, ao se rememorar o passado, o que se procura é dar sentido a este passado, à luz do que se produziu até os dias de hoje. Ou seja, a rememoração do passado encontra-se impregnada do hoje.

A força dos relatos está em que um acontecimento vivido é finito, pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois.

Outro aspecto considerado nos “Relatos de vida”, e de grande importância para este trabalho, é a relação estabelecida entre a história social e a história individual. As memórias dos indivíduos refletem tanto sua história pessoal quanto os acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade no qual está inserido.

O relato de uma vida, de parte de numa vida, ou mesmo de um depoimento sobre um fato, não significam tão somente a perspectiva do indivíduo, pois esta é informada pelo grupo desde os primórdios do processo de socialização. A versão do indivíduo tem, portanto, um conteúdo marcado pelo coletivo, ao lado certamente de aspectos decorrentes de peculiaridades individuais. (LANG,1996:45)

Esta relação não é aqui entendida de modo mecânico e determinista, mas considera que o indivíduo não apenas reflete o social, antes se apropria dele, mediatizando-o, filtrando-o e retraduzindo-o (De CERTEAU, 1999).

Esse duplo deslocamento entre o individual e o social se dá através da mediação com o contexto social mais próximo em que o indivíduo estabelece relações (família, colegas de escola, etc). Essa mediação, por sua vez, se dá na linguagem e através da linguagem.

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, sendo a palavra a arena onde interesses contraditórios se explicitam e se confrontam, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classe, sendo ao mesmo tempo material e instrumento da realidade.

Dessa forma, a língua não é concebida apenas como instrumento de transmissão de pensamento, mas como experiência humana que cria e expressa sentidos.

É, portanto, através dos relatos de vida dos alunos, do que eles contam de si, que buscamos, neste trabalho, nos apropriarmos de uma prática social de letramento que deu certo, já que percebemos que esta fez com que os alunos produzissem seus textos sem bloqueios, desprendidamente, pois estes, como diz a própria pesquisadora “sempre tem algo pra relatar”.

3 Contexto de produção dos relatos

Para realização deste trabalho, a professora-pesquisadora optou por utilizar o gênero textual “relatos de Vida” enquanto metodologia para desenvolvimento da escrita.

A opção por trabalhar com alunos do 2º ano do Ensino Médio deu-se, especialmente, por ser a pesquisadora a professora de Português desta sala de aula da rede estadual de ensino e integrante do Programa Mais Educação em Teresina-PI. Dessa forma, não foi difícil estimular os alunos a se fazerem presentes. Tudo aconteceu em forma de oficina, com carga horária de 40h/a, ministrada por esta pesquisadora. A oficina faz parte do Projeto de Extensão intitulado “Laboratório de Produção Textual” da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujo tema é “Práticas Sociais de Letramento: experiências que transformam”.

Os discentes se inscreveram na oficina que foi ministrada na própria Escola, em um contexto bem agradável, já que a sala de aula, além de climatizada, apresentava condições físicas para bem receber sua clientela. Todos os alunos da sala demonstraram interesse em participar desta diferente proposta de ensino.

Logo após a apresentação de uma dinâmica voltada para a construção do conhecimento, levando-os a reflexão de como se dá a apreensão deste conhecimento e da representatividade dessa apreensão na constituição da identidade do sujeito, foram eles orientados a escreverem livremente, sem preocupações com a gramática ou qualquer outra preocupação com a estrutura do texto, sobre suas vivências dentro e fora da sala de aula, enfim, sobre suas experiências cotidianas e suas expectativas para o futuro, sem ser dado aos mesmos acesso a modelos de escrita dessa natureza.

Durante todo o curso, valorizou-se tanto a produção oral, como a produção escrita, entremeadas de informações e reflexões sobre práticas sociais de letramento.

Dos 21 alunos inscritos, 20 produziram seus relatos sem apresentar nenhum bloqueio ou qualquer outro impedimento. Observou-se que os estudantes demonstraram-se estimulados a escrever, mas houve um que nada escreveu, pois lhe “faltavam as palavras” como bem disse ele. Entretanto, se as palavras lhe faltavam na folha de papel não o classificamos como quem não tivesse nada a dizer, mas, como alguém que, naquele momento, decidiu por nada dizer, pelo fato de não se sentir a vontade naquele contexto escolar.

Deixou-se, portanto, que os outros escrevessem e que este, escrevesse quando assim o desejasse. Desta forma, o “relato de vida” foi pensado para que esses educandos pudessem documentar, de forma escrita, suas memórias, suas reflexões introspectivas, seus desejos e expectativas. Dos 20 relatos produzidos, apresentamos para análise apenas dez, por julgarmos ser suficientes para diagnosticarem o sucesso da Proposta de ensino, nessa modalidade de gênero textual – “Relatos de vida”.

4 Recontando relatos: uma prática que deu certo

Os aspectos analisados foram delineados e respaldados a partir das principais opções teórico-metodológicas sustentadas nesta pesquisa-ação. Utilizamos para análise dos resultados uma perspectiva qualitativa interpretativa, já que o tema, consideravelmente, fez-se subjetivo, pois apontam realidades vividas pelos educandos, em seu cotidiano, em situações partilhadas e ao mesmo tempo introspectivas.

Após a coleta de dados, neste caso 20 relatos, deparamo-nos com uma grande quantidade de informações e a decorrente dificuldade para

dar início à análise dos dados. Dessa forma, como primeiro passo, iniciamos um processo de “imersão” nos dados, para ter domínio sobre o material obtido e, conseqüentemente, clareza ao assumir a postura adequada para a análise.

Partimos, primeiramente, para a seleção das principais fontes de informações para o presente trabalho, selecionando recortes de saberes de alguns autores que tratavam cientificamente do gênero “relatos de vida” e Letramento.

Realizamos, então, repetidas leituras do material coletado. Inicialmente, foi realizada uma leitura linear de todo o material coletado para se ter a compreensão da totalidade e também lembrar detalhes, buscando visualizar o cenário dos eventos observados.

No segundo momento, foi feita uma leitura dirigida no sentido de marcar as passagens “interessantes” que poderiam vir a ser significativas para o trabalho. Na seqüência, foram realizadas outras leituras do material para confirmar as passagens assinaladas e atribuir-lhes embasamento teórico e interpretação dos dados.

Buscamos aproximar nossa pesquisa dos estudos atuais sobre o letramento. Vale ressaltar que o presente estudo problematiza histórias e trajetórias de vida alicerçadas na perspectiva de letramento como um conjunto de práticas sociais, considerando que “os significados específicos que a escrita assume por um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995:21).

Observamos, a partir da leitura dos relatos, uma crescente participação e motivação por parte dos alunos na atividade. No entanto, a escrita (ato de escrever) ainda é um desafio. Dos 21 alunos, um nada escreveu, pois como este mesmo disse “faltam-me as palavras”.

Na maioria dos relatos, os alunos evocaram o papel fundamental que algum membro da família exerceu ou ainda exerce na vida deles. Sendo apontados ou como reguladores de comportamentos,

influenciando psicologicamente sentimentos de tristeza e insatisfação, de alegria e contentamentos ou de saudade pela vontade de estar mais próximos, unidos, morando na mesma casa. É o que pode ser percebido através dos trechos abaixo:

- (1) *Bom, hoje eu queria falar um pouco sobre um dia em que eu vivi com minha família... Amei demais meu dia, acordei bem cedo, ouvindo uma maravilhosa música. E para completar era aniversário do meu irmão no segundo domingo de maio que é o dia das mães.*
- (2) *[...] agora compreendo tudo que meu pai me dizia antes que acho besteira, ele briga muito comigo por certas coisas que ele faz na hora e eu fico com tanta raiva que não consigo entender mais tenho certeza que num futuro não tão distante isso tudo vai me ajudar, pois ele só quer o meu bem [...]*
- (3) *As vezes fico muito entristecida pois com coisas que acontece no meu dia, a verdade é que quando meu pai briga com a minha mãe fico muito triste mais nunca cheguei pra eles e tive coragem de dizer que eles brigam [...]*
- (4) *Ontem foi um dia mas chato que eu tive. Porque fui por aniversário com minha mãe e ela. Eu não tava fazendo nada, eu só tava olhando eles falar e beber o dia todo. Mas hoje eu falei pra minha mãe que eu amo ela demais [...]*
- (5) *Hoje eu acordei mais ou menos bem, porque fiquei pensando em algumas coisas que meu pai me falou a algumas semanas atrás, que ele não me apóia no que eu faço que seja aqui em Teresina porque ele diz que aqui não tem futuro [...]*

- (6) [...] quero ter a minha casa morra com minha irman conseguir trazer meus pais para mora comigo e com meu irmão. Pode da uma casa para meus Paes um trabalho deguino [...]
- (7) Hoje foi o segundo dia melhor, fui ao centro com a mãe, resolvemos os problemas dela em seguida vamos no Paraíba [...]

Uma questão que foi observa nas produções, foi a reflexão das marcas de tempo do relato de experiência que estabelecem uma relação direta com o passado (a própria memória), mas também localizam no presente aquele que está relatando. Nesse sentido, expressões com verbos no passado e no presente: “eu me lembro”, “acordei”, bem como advérbios localizadores de tempo e espaço, como “hoje” “agora”, “ontem”, “aqui” e “lá”, também são constantes nos textos dos alunos.

O desenvolvimento das produções dos alunos foi notável. Aqueles que já apresentavam um maior contato com a escrita escreveram mais, emitindo opiniões e argumentos a partir das descrições dos fatos que achavam mais relevantes. Mas a maior surpresa foram os alunos que nada escreviam ou que possuíam a escrita menos desenvolvida. Estes escreveram, ainda que de maneira muito incipiente, passando a relatar em seus textos a satisfação de estarem participando deste evento de letramento, comentando isso em seus textos.

- (8) Ah hoje eu conheci uma pessoa nova ela é muito legal e gentiu.
- (9) [...] agora estamos aqui na aula de letramento com uma professora tão legal, uma pessoa tão diferente. Espero um dia encontrar de novo uma pessoa tão bacana e espero que o dia termine bem.

- (10)[...] *hoje eu estou aqui na sala com duas professoras ótimas e educadas que estão explicando o curso, estou adorando fazer esse curso me expressando [...]*
- (11)*E também algo muito bom foi conhecer nossa nova professora que vai estar dando aulas a nós sobre letramento, amei de +.*
- (12)[...] *agora estou aqui tenho aula de letramento e estou feliz agora.*
- (13)[...] *agora estou fazendo um curso de letramento e estou adorando.*
- (14)[...] *entrei na sala e fui chamada para esta sala onde encontrei uma senhora muito bonita e elegante que fez perguntas e depois uma dinâmica e por ultimo pedil que descrevecimos os nossos dias e este foi o meu dia alegre.*
- (15)[...] *agora estou no curso de letramento com as professoras e os alunos selecionados. As professoras explicaram algumas coisas sobre letramento, falo um pouco de sua vida, nos apresentamos a ela e qual curso queria fazer, o que queria seguir, se formar. E agora estou aqui, escrevendo o que aconteceu hoje no meu dia.*
- (16)[...] *vim para uma sala cheia de alunos que estão fazendo o mesmo que eu, curso de praticas de letramento. Conheci a Vilani, prof. responsável pelo projeto, ela é um tantão legal, falou das experiências dela pra chegar até aqui, o que ela fez, as oportunidades, os sonhos. [...] perguntou o que cada um de nós queremos ser.*
- (17)[...] *me distrai um pouco com a aula de portugues apesar de eu não gosta muito da professora, estou amando o curso de letramento, Dra. Vilani muito legal, super simpática.*
- (18)[...] *como todos os dias de manha vou para o meu estagio e depois para escola, onde conhecer uma mulher que faz com que o nosso conhecimento fique mais amplo.*

Observaram-se, nas produções da maioria dos alunos, relatos sequencialmente descritos e detalhados de suas rotinas antes de ir para a escola. Em quase todos, são descritas atividades e tarefas caseiras.

- (19) *Hoje pela manhã acordei com o bom dia do meu namorado, tomei café com ele, depois fui limpar a casa, cuidar do meu sobrinho para minha tia fazer o almoço. Banhei vim para escola, pouco estressada [...]*
- (20) *Hoje dia 19, acordei como todos os dias seis horas da manhã, foi um dia difícil, porque o meu guarda-roupa quebrou e tava a maior bagunça, fiquei o dia todo arrumando, fui fazer o almoço.*
- (21) *Hoje eu acordei, me levantei, lavei o rosto escovei os dentes, tomei café, logo em seguida eu fui para o computador. Depois almocei, deitei um pouco antes de banhar e me arrumar pra vim pra escola. Alguns minutos depois eu fui me arrumar e vim pra escola.*
- (22) *Hoje quando eu acordei tomei banho escovei os dentes depois tomei banho me arrumei para ir para minha aula chegando na parada logo avistei um ônibus no qual eu adentrei botei meu fone de ouvido como de costume e relachei chegando no meu ponto de saída adentrei a escola [...]*
- (23) *Hoje eu acordei as 5 horas fis o de sempre fis café lavei minhas louças a comida dei banho no meu filho assisti televisão [...]*
- (24) *Hoje eu acordei, super, hiper, mega feliz, não sei o porque qual a razão de tanta felicidade, é como se fosse uma vontade de viver intensamente cada momento daquele dia*

[...]

(25) *Hoje pela manhã tinha acordado com aquela velha preguiça então resolvi que não iria fazer o almoço e para minha alegria ainda iria para a escola numa coragem imensa. Passei na casa da minha Best e vinemos fofocando ate chega na escola [...]*

(26) *Hoje acordei meio triste mim a levantei escovei os dentes e depois merendei depois sair foi no medico estava sentindo dor so que não deu certo voltei com raiva pra casa cheguei mas de meio dia fui banha e se arruma para ir a escola para estuda.*

Diariamente, os alunos poderiam escrever sobre seu cotidiano, suas vivências fora da escola ou a sequência das atividades que realizaram na escola, Enfim, o objetivo dos “relatos de vida” é conhecer e desenvolver a escrita do aluno, por meio de textos próprios, além de funcionar como uma forma de comunicação com os docentes. A proposta de escrita foi recepcionada pelos alunos com clareza, pois, aparentemente, não se opuseram à atividade.

Outra questão também permeou este trabalho: a noção da construção social de identidade do educando como sendo constituída na “discursividade de vozes que ecoam em torno do aluno” (BOHN, 2004:97). Considerando, portanto, o relato de vida como prática social de letramento discente e buscando o envolvimento existencial dos alunos, vê-se a escola como agência de letramento (entre inúmeras outras possíveis, tais como família, igreja, associação de bairro, sindicato, por exemplo) e do professor como agente de letramento, ou seja,

“A representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção

identitária que decorre do processo de socialização profissional” (KLEIMAN, 2006:90).

Em seus relatos de vida, percebeu-se o sujeito envolvido de forma emocional, o que pode ser retratado nos textos a partir de expressões dos próprios alunos, tais como “comecei a refletir”; “voltei com raiva”; “estou feliz”; “acordei super, hiper, mega feliz”; “me deixaram muito animado”; “para a minha tristeza”; “gostei do dia”; “vim um pouco estressada”; “fiquei pensando”; “fico entristecida”; “tenho muita fé em Deus”; “estou amando”; “amei demais meu dia”; “senti muita saudade”; “fico com tanta raiva”; “obrigada meu Deus”; “eu sou muito calada”; “estava bastante feliz”; “isso me fez refletir”; “eu descobri”; “comecei a desconfiar”; “chorei, chorei, chorei até não poder mais”; “sofri só e calada”; “foi um tormento”; “ignorada por quem eu amo”; “eu sou tão besta”; “sempre vou sofrer”; “eu amei”.

Outras expressões pessoais e típicas, como “amei de +”; “arrebentou”; “tirando altas fotos”; “passei na casa da minha best”; “aceitei numa boa”; “fiquei muito afim”; “sinto o mundo disabando sobre mim”; “sensação tão bacana”; conheci uma professora muito legal mais tem dia. Huuummm, muita correria” revelavam o autor. Todas essas expressões funcionam como marcas de autoria, de identidade.

Percebeu-se que alguns alunos escrevem de forma simples e resumida as atividades descritas, algumas com detalhes ou opiniões. Observou-se em alguns relatos que a escrita fluiu com prazer para os alunos, apresentando seus relatos de forma detalhada, emitindo justificativas e opiniões.

A proposta desta prática social de letramento priorizou a observação de outros elementos aquém das questões gramaticais e de ortografia, dentre eles a coerência e a sistematização das idéias. Essa defesa da coerência como elemento de textualidade tem sido colocada

por diferentes teóricos da lingüística moderna. Dentre eles, destacamos Koch; Travaglia (1990:45), que explicitamente afirmam que:

“[...] é a coerência que dá textura e textualidade à seqüência lingüística, entendendo-se por textura e textualidade aquilo que converte uma seqüência lingüística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade”.

Através da afirmação de que é necessário ter uma “seqüência lingüística”, parece definir a coerência a partir de um princípio de ordenação de idéias e fatos no texto. Por trás desta definição de coerência como a ordenação de fatos e idéias, parece estar o princípio de que é necessário ao texto manter certa continuidade tópica para que haja coerência textual. Essa noção não se encontra muito distante do que tem sido discutido acerca da coerência por diversos estudiosos do tema. Vejamos como alguns autores tratam dessa relação entre a noção de continuidade e o conceito de coerência textual.

“[...] a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto [...] a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto, isto é os elementos da superfície textual é que servem de pista, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência”. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990: 24 e 41)

“O que é mesmo coerência? É a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Ou seja, é a compatibilidade entre idéias e conceitos que permite ao leitor acompanhar a continuidade de um raciocínio em desenvolvimento”. (XAVIER, 2001:42)

Percebemos que a continuidade de que falam os autores acima citados diz respeito à observação das relações entre as idéias do texto e não propriamente a uma ordenação que respeita certa seqüência entre os fatos e idéias descritos no texto. Pelo contrário, teóricos da lingüística

textual chegam a afirmar que “embora a continuidade seja condição para o estabelecimento da coerência, nem sempre a descontinuidade representará incoerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990:28). Pois, a progressão tópica pode ser feita de maneira contínua ou descontínua (KOCH, 2002:128).

Isto porque a coerência aparece no texto numa organização que não é seqüencial, mas é muitas vezes reticulada, que se desenvolve em várias direções. Os verbos utilizados pelos próprios alunos funcionam como marcas de seqüencialidade dos fatos, de sistematização de idéias como em dois dos relatos:

(27) Chegando a hora de ir para o colégio me arrumei e fui esperar minhas primas para acompanhá-las ao colégio, chegando no colégio cantei o hino nacional depois desci e assisti a aula de filosofia depois fui para o pátio e fiquei assistindo uma partida de vôlei ao bater da campainha joguei vôlei com meus amigos quando o professor vil botou a gente pra sala eu entrei e sai para o corredor fiquei jogando bolas de papel no meu amigo e depois achei uma fraude peguei um papel dobrei e peguei a fraude com o papel é claro joguei contra ele acabei acertando na parede e tive que alimpar tudo depois entrei na sala [...]

(28) 1 hora foi para o colégio tive aula de geografia filosofia agora estou fazendo um curso de letramento. Quando eu sai da qui vou para casa da minha sogra ai para casa ganta bota meu filho para dormir e isso?

Uma das interações que parece marcar mais profundamente as relações dos alunos em seu cotidiano são as experiências escolares. Ao

relatarem a respeito da escola, configuram-na como um lugar de aprazimento, de acolhida, de amizades de muitas aulas.

- (29) *Passei na casa da minha Best e vínhamos fofocando até chega na escola, mais quando chegamos foi só alegria e palhaçadas e o principal de tudo muito estudos e atividades de classe.*
- (30) *Cheguei atrasada na escola, o professor de filosofia passou trabalho, depois aula de português, interpretação de uma música que se chama “Rosa de Hiroshima”, eu não lembro o autor e nem muito menos quem canta. (Risos).”*
- (31) *Hoje mesmo estou triste acordei vim para a escola porque quando eu estudo fico com o pensamento no professor [...].*
- (32) *[...] vou para Escola tentar crescer conseguir algo na minha vida, conseguir a carreira que eu mais sonhei ser um grande advogado [...] quando queremos alcançarmos algo temos que lutar.*
- (33) *O que eu quero para minha vida é ser alguém na vida termina os meus estudos entra na faculdade escolher algo que eu tenho vontade de ser mais na frente enfermeira [...]*
- (34) *Venho pro colégio, vejo amigos depois de um final de semana. É muito bom. Encontro minha melhor amiga da qui do colégio, porque só tenho três amigos [...].*
- (35) *Essa semana que passou foi muito cansativa tive treino de vôlei, tive que fazer as coisas em casa mas cedo tive que ajuda minha mãe a fazer as coisas pra vender tive que estudar pras provas. Ao chegar na Escola fazer 3 provas. Pois tevi mas jogo, muito cansada depois do jogo fui para casa.*

- (36) *Como todos os dias de manha vou para o meu estagio e depois para a escola, onde conhecer uma mulher que faz com que, o nosso conhecimento, fique mais amplo.*
- (37) *Vim para escola, pouco estressada, me distrai um pouco com a aula de português [...].*
- (38) *[...] fui banha e se arruma para ir a escola para estuda encontrei meus amigos conversamos muitos e temos muito risada e estudos também meu dia melhorou tive todas as aulas e agora estou aqui tenho aula de letramento e estou feliz agora.*

5 Considerações Finais

Buscou-se refletir neste estudo qual gênero textual poderia responder às necessidades históricas e sociais desses sujeitos, ao mesmo tempo em que cumpriria uma finalidade pedagógica de desenvolver a escrita desses educandos. Assim, optou-se pelos “relatos de vida” cujo objetivo primordial seria materializar, por meio da escrita, a memória, documentar as experiências de vida dos alunos, situando-as no tempo.

Objetivou-se, a partir do resultado de uma proposta de ação docente, em uma escola pública, do segundo ano, do Ensino Médio, em Teresina-PI, desenvolver a escrita dos educandos, por meio de práticas sociais de letramento. Para realização deste trabalho, a professora-colaboradora optou por utilizar o gênero textual “relato de Vida” enquanto metodologia para desenvolvimento da escrita.

Tal gênero responde às demandas dos alunos de todos os níveis de ensino, uma vez que proporcionam a estes reconhecer sua posição de protagonistas nas aulas. Eles rememoram o seu dia a dia, suas

expectativas para o futuro, seus problemas e angústias, a singeleza de suas alegrias e qual o papel de sua colaboração na construção do conhecimento no contexto de sala de aula. Naturalmente, nesse processo de relatar, os educandos expõem seus pontos de vista, fazendo recortes daquilo que a eles foi mais significativo.

Durante essa experiência, procurou-se refletir se a proposta do relato de vida assim como estava sendo colocada aos alunos. Observou-se, a partir das mediações ocorridas na sala de aula, que, embora aos educandos não tenha ficado claro qual o objetivo da escrita, a finalidade de seus escritos, quem seriam os interlocutores; não lhes sendo fornecido exemplos que os remetessem a textos sobre uma experiência de vida, houve a construção de uma proposta com eles sobre qual tipo de texto deveriam se pautar, o que de fato pode ser comprovado nas produções.

A proposta foi de construir uma atividade entendida como prática social de letramento em que os alunos não se sentissem bloqueados ou limitados a escrever, ou seja, fugir de uma prática abstrata, inserida em uma tradição escolar que ignora que a escrita, na vida real (fora e dentro da escola), é sempre pertencente a um contexto que mobiliza saberes, intenções e recursos que orientam o usuário.

Kleimam (2005:25) quando diferencia práticas de letramento das práticas perpetuadas pela escola, ressalta que aquelas devem se constituir enquanto práticas situadas e não como práticas abstratas, ou seja, abstraídas da realidade. Pode-se perceber, também, quão significativas seriam as mediações dos professores, além de orientar como melhorar objetivamente os relatos buscariam a reflexão do papel protagonista vivenciado e apreendido pelos alunos a partir da escrita, fazendo com que esses mesmos indivíduos se assumissem em outros domínios sociais.

Ao considerar tais elementos, o educador revela uma nova perspectiva de compreensão do processo de leitura e produção textual que vem sendo discutida por teóricos da Linguística e da Educação, pois

como postula Geraldi (1993:137), para produzir um texto, seja qual for a modalidade, faz-se necessários que se tenha o que dizer; que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer.

Este modo de compreender o texto está pautado numa visão de língua como resultado de ações lingüísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. Sendo a língua uma construção social, histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Sendo assim, não se pode tomar o texto apenas como uma seqüência bem formada de orações, objetivando transmitir uma mensagem com clareza.

Atualmente, cada vez mais se tem percebido um distanciamento do professor e do aluno das atividades de leitura e produção textual no contexto escolar. Aos professores faltam-lhes “ferramentas” ou estratégias para se criar uma relação de interação professor/aluno/objeto do conhecimento.

Eis, portanto, uma das tantas chaves para um enigma tão desafiador: os “relatos de vida” como práticas sociais de letramento: esta foi uma experiência que deu certo. Sabe-se que lacunas ainda precisam ser preenchidas, pois que se faça dessa proposta uma prática constante.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, jul. 2004.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CORREIA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs), **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2008.

De CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GERALDI, J W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Campinas: Cef – Unicamp; MEC, 2005.

_____. **A formação do professor**: retextualização e práticas de letramento. Projeto de Pesquisa Inédito. Unicamp/Fapesp. 2006.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1997.

LANG, A B. S.G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEHIY, J.C.S.B. **Reintroduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP,1996.

LEITE, S. A. S. (org) , **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A P.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VI

ENTRE PRÁTICAS E REFLEXÕES: O PROFESSOR NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Odailton Aragão AGUIAR
Maria Ivanildes Soares SANTOS

RESUMO: No fazer docente, trilhamos o difícil caminho de questionar nossa prática em busca de alternativas significativas para o nosso trabalho em sala de aula. Nesse desejo de mudança, tudo é questionado: será que o nosso fazer docente e o que acreditamos ser válido para a nossa prática, está contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem no contexto escolar? Até que ponto, o que fazemos, do modo como fazemos, está colaborando para que os nossos alunos possam evoluir positivamente, a ponto de serem reconhecidos em seus ímpetos de transformação crítica da realidade em que se inserem ou se estão, apenas, se conformando com o pouco do legado que é dado aos que não se arriscam em buscar dias melhores? A partir dessas inquietações, é que este estudo propõe uma reflexão da prática docente, que não seja realizada em um fazer solitário, mas, colaborativamente, numa perspectiva sócio-histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor. Identidade do Professor. Prática de Ensino. Contexto Escolar.

1 Considerações Iniciais

“Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional”.

(ZEICHNER, 1993)

Em nosso fazer docente, trilhamos, muitas vezes, de maneira angustiante, o caminho de questionar nossa prática e buscar outras tantas alternativas significativas para o nosso trabalho em sala de aula.

Nesse movimento de desejo de mudança, tudo é posto em questão: será que o que fazemos e o que acreditamos ser válido ou não para a nossa ação docente, está contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem no contexto escolar? Até que ponto tudo o que fazemos, da maneira como fazemos, está corroborando para que os nossos alunos possam evoluir, de forma positiva, a ponto de serem reconhecidos em seus ímpetos de transformação crítica da realidade em que estão inseridos ou se estão, apenas, se conformando com o pouco do legado que é dado aos que não se arriscam em buscar dias melhores?

Nessas inquietações e indagações, ao fazermos isso, mexemos com nossos valores e com nossa identidade, pontuando, na constituição dessas reflexões, tanto experiências vividas, quanto saberes gerados através das interações na vida cotidiana.

O termo reflexão segundo Ferreira (2000) significa "ato ou efeito de refletir(-se); volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo". Refletir designa uma ação que favorece a retomada do que será praticado, foi, ou está sendo a fim de proporcionar a retrospectiva da atividade realizada em um momento que privilegia a formulação de novos conceitos, idéias e olhares, visando assim corrigir o que for necessário ou reforçar as ações que deram certo, e, que, portanto devem ser repetidas. Isto reforça o entendimento aqui proposto do termo reflexão.

Nesse contexto de reflexão, relevante deve ser a preocupação de estudar a pessoa do professor, a fim de compreendê-lo e ajudá-lo a entender a si mesmo e sua própria prática, pois, como tem defendido Nóvoa (1997), estes períodos de mudança têm se constituído em uma das "fontes de stress" para os professores, contida no sentimento de que eles "não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional".

Segundo o autor, a identidade não é um dado adquirido, mas é um lugar de lutas e conflitos. E o que preocupa nesta luta, não são somente

os conflitos, mas o receio de comprovar o modelo de acomodação, frustração, insegurança, desgosto, ânsia e porque não dizer medo do que hoje se instala, metaforicamente falando, nos campos de batalha de nossos professores da rede pública.

Há tempos, uma série de pesquisas já tem centrado suas análises para a figura do professor e sua prática e, na esteira destes trabalhos, muitos se preocupam, especificamente, com as práticas docentes no contexto escolar de forma reflexiva e crítica.

2 O professor e sua prática reflexiva

Trilhando um percurso de revisão literária a fim de compreender o Professor e sua prática pedagógica, faz-se necessário entender a formação do professor, como se constituem seus saberes docentes e seu saber-fazer no contexto escolar. O entendimento destes aspectos é de fundamental importância para pensarmos na formação do professor.

Muito se tem falado acerca do fracasso de uma formação que não vem conseguindo modificar as representações que os professores têm construído ao longo de sua formação e, sendo assim, não tem conseguido levar a mudanças na prática.

Assim, postula Liberali (2010) que, o papel da formação de professores, na perspectiva sócio-histórico-cultural, consiste em questionar a alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola, criando contextos para compreensão da capacidade de transformação na prática educativa.

Entende-se, considerando tal perspectiva, que os professores tem uma série de saberes implícitos que, de fato, influenciarão na tomada de decisões e nas manifestações da conduta docente em situações de sala de aula. Dessa forma, não podemos entender como se constituiu sua

identidade de professor, desconsiderando suas singularidades, sua inserção em uma dada sociedade, classe e categoria profissional. Tomemos, pois, estas como condições necessárias, ainda que não suficientes, para que se possa “visualizar” o professor e seu “saber agir” em sala de aula.

Em seus estudos sobre a formação crítica de educadores, Liberali (2010) tem como objetivo basilar criar espaços para que profissionais da educação possam experimentar um processo de reflexão sobre sua própria formação e ação docente. Aponta a linguagem como via de acesso à reflexão crítica das ações dos educadores, enfatizando que por meio da linguagem crítica, podemos perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula. Fundamentada em alguns estudiosos como Schön (2000), Freire (1985), Giroux (1997), entre outros, Liberali (2010) menciona três tipos diferentes de reflexão:

(1) A reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que estes fins não estariam abertos às possíveis mudanças. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos, neste tipo de reflexão o professor é visto como mero técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais.

(2) A reflexão prática, visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e ao conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação, esse modelo de reflexão está relacionado aos problemas de atitudes que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental.

(3) A reflexão crítica, relacionada às duas ênfases anteriores, todavia, valorizando os critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. O interesse aqui está

centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Questionando os pressupostos que orientam a ciência clássica, Morin (1996:46) propõe uma noção de sujeito a que ele chama de “biológica, não no sentido das disciplinas biológicas atuais...”, mas como “biológica, que corresponde à própria lógica do ser vivo”.

A noção de sujeito defendida pelo estudioso francês implica considerar a noção de autonomia, a qual está estreitamente ligada à noção de dependência que, por sua vez, implica diretamente a noção de auto-organização. “A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia e que, portanto, dilapida energia”. Ou seja, “para ser autônomo é preciso depender do mundo”. Essa dependência não é apenas energética, mas também informativa, pois o indivíduo extrai informações do mundo exterior com o fim de organizar seu comportamento.

A partir desse conceito buscamos a superação da fragmentação do ser humano e a dicotomia entre indivíduo e sociedade. É neste sentido que concordamos com Spink (1995:89) quando afirma que “não basta apenas focar o fenômeno no nível intra-individual ou social. É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente”. Isto porque esse sujeito considerado, na proposta de Morin, é entendido ao mesmo tempo como sendo produtor e produto. Produtor porque a sociedade aqui é concebida não como uma entidade autônoma, mas como resultando das interações entre os indivíduos.

É preciso, portanto, repensar nossa visão tanto da prática do professor, quanto da formação a ele destinada. Por essa razão, faz-se necessário compreender que o processo de formação não pode se realizar

a partir de um distanciamento do já conhecido, mas deveria partir de um trabalho sobre e com os conhecimentos disponíveis.

Entretanto, não se pode negar ao professor os saberes que foram por ele construídos no decorrer de sua história de vida tanto pessoal quanto profissional. Esses saberes constituem-se em elementos de sua identidade, negá-los seria negar a identidade do próprio docente. O professor seria, pois, como um educador/aprendiz, considerando que seu desenvolvimento profissional não é algo “acabado”, “finito” e, sim, um processo ao longo da vida de educador.

Mesmo havendo grandes revoluções no campo da Educação, a formação dos professores ainda continua sendo considerada como um das grandes responsáveis pelos problemas da educação. Que tipo de Educadores estamos formando? Mesmo com o empenho dos nossos gestores em graduar e qualificar nossos professores, essa formação deixa muito a desejar.

Aumenta-se a quantidade de profissionais “qualificados”, no entanto, nos desassossega a percepção de que esses elevados níveis estatísticos não se equiparem aos níveis de qualidade. Há ainda grande dificuldade de se por em prática, concepções e modelos inovadores na Educação. Há uma correnteza forte e voraz impedindo que o professor, faça o que diz que diz que faz, por que assim sabe como fazer, no seu dia a dia na sala de aula, já que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes.

Não há pontes, não há possibilidades de se transplantar e chegar a outra margem. Diante disso, desses desafios, há aqueles que criticam, aparentam insatisfação, no entanto, nada fazem. Falta-lhes criatividade e estes não foram qualificados para tanto. Só se aprende a fazer fazendo, assim como se aprende a ensinar ensinando, a prática se constitui na própria experiência, no fazer em si. A teoria em si, vem da prática, da experientiação, da realidade vivida e do desejo de mudar. A teoria

desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns, está no nível da abstração.

Muitas das pesquisas centradas sobre o conhecimento prático dos professores, segundo Schön (2000), mostram que o conhecimento desses educadores em formação está associado às situações da prática, embora tal relação seja pouco clara e conhecida, podendo ocorrer contradições entre teorias expostas e teorias implícitas.

É consenso, que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho vividas pelo professor, e, como em todas as áreas de atuação docente, necessitamos de reflexão sobre estratégias, saberes e experiências outras que possam ser acrescentadas às formas de exercício atuais de nossa prática.

Idéias de Donald Schön (2000) a respeito do profissional reflexivo se impõem neste cenário, propondo a reabilitação da razão prática, a aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação.

Perrenoud (2001) aplica tais pressupostos ao ofício de professor, que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Com sua habitual competência, o autor mostra que o "paradigma reflexivo" pode conciliar, no dia a dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia.

Giroux (1995) faz da "linguagem da crítica" a "linguagem da possibilidade". Então, em resposta ao pessimismo e às incertezas, características deste século, por que não partimos do princípio de que, uma vez sujeitos no processo de produzir saberes, não fazemos das críticas uma ponte de possibilidades, para chegarmos a outra margem, trazendo mudanças significativas à realidade escolar, num processo

dinâmico, frente às exigências sociais de conhecimento e crescimento das aspirações sobre educação.

Na maioria das ações docentes, tudo acontece de modo assistemático, podendo sutilmente levar o professor a alienar-se, mesmo ele tendo consciência que isso possa ocorrer. Nesse contexto, a prática de experiência do professor vai se ajustando aos ditames burocráticos e controle escolar. Desse modo, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se criticamente e diariamente sobre a articulação entre o saber/fazer e o fazer/saber no contexto escolar.

Destaca Zeichner (1993) que, no ensino reflexivo pouca ênfase é dada a reflexão como prática social, no qual um grupo de educadores, mutuamente, apoiam e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. Enfatiza, ainda, a autora que definir o desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento.

O professor, em sua prática formativa, como assevera Pacheco e Flores (1999), define e estrutura o seu mundo, o seu saber, as suas crenças a partir do contato com a realidade escolar e, também, no campo permanente de (re) construção da sua profissionalidade. Destacam ainda os autores que o “ser professor” é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca.

É de crucial importância refletir a prática docente, ou seja, praticar a reflexão, através de um processo recriador, plural, coletivo, compartilhado, na possibilidade de construção de um novo saber. Nesse entendimento, a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática e propulsora para reger mais saberes.

Ao pensarmos sobre a questão da Prática Pedagógica aderimos ao pensamento de Souza (2009) ao concebê-la como prática coletiva,

multidimensional e intencional. A Prática Pedagógica para ele não é uma atividade de uma só pessoa, ela tem características de coletividade, ela se configura pela investigação na sua totalidade, na sua perspectiva geral e específica no âmbito escolar e também outros espaços institucionais.

Todo este processo tem a direção de humanização, onde esta faz conexões com outras práticas e pode estar na transformação ou na manutenção do sistema educacional. Segundo Souza, a Prática Docente faz parte da Prática Pedagógica, mas não se reduz a ela. A intencionalidade é o que diferencia a Prática Pedagógica da Prática Docente, ela não se reduz à escola, caracterizando-se, também, nos movimentos sociais.

Para Gómez (1997), a reflexão se configura muito além do que simples meio de efetivação de saberes. Refletir a prática, segundo o autor implica:

“Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência”.

Vasconcellos (1995:19) percebe o professor como aquele que sente “dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo). Insegurança, receio de mudar, medo do novo” ampliando, pois, o processo reflexivo da prática do professor como uma ação que deve envolver também o aluno.

Ressalva o autor que esta reflexão poder-se-ia ser feita através de questionários abertos e livres, sem medo de ouvir a verdade; através do

diálogo com a classe, permitindo ao aluno expor suas dúvidas, críticas e propostas; através da observação da postura, da reação dos alunos em classe; através da reflexão e da leitura de textos escritos por bons autores que discutem metodologia, princípios e fins da educação; através da conversa e da discussão com os colegas; enfim, o professor prático reflexivo deve estar aberto a quaisquer sugestões e críticas que o ajudem a repensar-se como profissional a fim de reformular e melhorar sua prática.

Petrilli (2006), em suas pesquisas, busca pelo “ser professora” no exercício da profissão no interior de um grupo de formação continuada em serviço de professoras da Educação Infantil, procurando compreender o papel da formação continuada, o que aprendem no dia-a-dia do processo formador e a importância da Universidade no processo de formação.

A pesquisa de Petrilli optou pela reconstituição das histórias da formação docente por meio da escrita dos memoriais, revelando que, ao longo do exercício da sua profissão, as professoras vão construindo representações a partir da relação afeto-trabalho num espaço único e ao mesmo tempo público marcado pela condição feminina, regido pelas relações sociais, legais e regimentais.

A partir dessas percepções, Petrilli passou a compreender que, as transformações das práticas docentes só se efetivarão a medida em que os professores ampliem e tomarem consciência da sua própria prática, envolvida num complexo mecanismo político, social, cultural, que, direta ou indiretamente interferem na sua atividade docente.

Petrilli (2006), sem medo de errar, afirma ser a reflexão o elemento central dos estudos, debates e pesquisas que tentam, a todo momento, mostrar a importância do fazer docente relacionado à ação de buscar novos caminhos para antigas questões difíceis do fazer docente, e uma possibilidade de aproximar teoria e prática dentro de uma proposta

de formação para a reflexão. Conclui a autora que o professor precisa conhecer essa nova realidade, entendê-la para poder nela atuar, traduzindo este esforço de reconhecer-se e transformar-se num processo de formação contínuo ao longo da sua carreira profissional.

Camargo (2000) ressalta que é importante que consideremos, no processo de formação docente, as diversas dimensões que compõem o ser professor, de forma que este perceba a ação educativa escolar na sua totalidade. Totalidade essa, segundo o autor, que considera as experiências acumuladas em seu processo formador, que sofrem impactos culturais, ao mesmo tempo em que apresentam uma imensa capacidade de criar e recuperar idéias e modos de vida.

Falar de si, como postula Catani (2000:40) tem uma importante finalidade:

“serve a uma função mais importante na medida que muitas questões podem ser rearticuladas, incidentes antigos podem ser retomados e reavaliados, detectando-se outras razões que também possam explicá-los. O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade. Para começar a construir sua história, as professoras têm necessidade de um catalisador que as ajude nessa tarefa. A história de vida permite um olhar sob outra perspectiva, além de contextualizar o momento presente, dando um sentido novo ao caminho já percorrido pelas professoras”.

De acordo com Alarcão (1996), para o alcance da prática reflexiva o professor deve ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, experimentar e corrigir, por intermédio do diálogo estabelecido com a sua realidade de trabalho, com a sua atuação. Nessa perspectiva, estratégias de formação que propiciem a

revelação da finalidade da aprendizagem, do conteúdo e das estratégias escolhidas, que levem o aluno a se conscientizar dos objetivos propostos, são importantes para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia.

Alerta Monteiro (2005) que não devemos esquecer que o trabalho docente é realizado com seres humanos, sendo impossível fixar por antecipação a prática do ensino, pois a realidade variada das situações humanas e de suas características exige uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar de forma estanque a concepção da execução no ensino, pois o professor necessariamente detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho, podendo refletir sobre os seus fins.

Os saberes específicos da docência, que dão sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais que estas se realizam. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações (professor reflexivo), que precisa se processar continuamente na escola e na sociedade.

Muito se diz e se critica sobre o trabalho do professor, mas é preciso colaborar para que todos os educadores percebam a importância de observar e analisar atentamente suas próprias ações e interações, à luz das concepções, crenças e valores que, de fato, orientam suas práticas cotidianas. É preciso também uma associação radical entre formação, contexto social de atuação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

À medida que a formação se articula com os demais aspectos de atuação dos professores, é possível considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional.

3 Considerações Finais

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Sabemos que há, ainda, muitas dúvidas e incertezas, mas sabemos também surgiram modelos de formação pautados na prática crítico-reflexiva, valorizando o trabalho coletivo, muitas vezes realizado no próprio espaço escolar..

Nesta compreensão, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se respalda no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, colaborativamente, na interação com o outro, com as leituras e tantos outros elementos.

Assim, ao pesquisarmos as origens dos conceitos de formação docente e prática reflexiva, observamos que os estudos de Schön (1992) tiveram maior peso na difusão e na apropriação do conceito reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, conduzindo-os à criação de um conhecimento específico, no qual denomina de tácito e pessoal, ligado à ação, que se manifesta espontaneamente no desempenho das suas ações.

Dessa forma, Schön (1983) valoriza a experiência e a reflexão sobre essa experiência, pois o conhecimento é construído na ação e não antes dela como propõe o modelo da racionalidade técnica ao apresentar primeiro a ciência, depois a sua aplicação e, por último, o estágio, pressupondo que os alunos irão aplicar o conhecimento adquirido no seu processo de formação.

Em meio a este cenário de mudanças urgentes, percebemos e

compreendemos as angústias vividas pelos professores, o seu desconforto, os medos e as inseguranças diante do novo, do incerto, do difícil, que diariamente são convocados a buscar.

O professor deve, portanto, observar sua prática, meditar a respeito das necessidades apresentadas e, voltar-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que assim de fato ele possa buscar uma possível melhoria.

Referências

CAMARGO, D. M. P. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M.. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

CATANI, D.B.; BUENO, B.O.; SOUZA, C.P. e SOUZA, M.C.C.C. (orgs). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 1 (jan. - jun. 2005), Feira de Santana, jun./2005. p. 71-74. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do**

professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada - vol.8. Campinas– SP: Pontes Editores, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Entre saberes e práticas:** a relação de professores com os saberes que ensinam. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> .

NÓVOA, Antônio (Coord.). Os **professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação do professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

PERRENOUD, Ph. Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato. **A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2006, 138p.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

VII

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NUMA ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA DE TERESINA-PI

Camélia Sheila Soares Borges de ARAÚJO
Nilton Nunes da SILVA
Rodrigo Alves SILVA

RESUMO: No convívio com alunos surdos em sala de aula, percebem-se muitas dificuldades enfrentadas por eles na sua interação com professores que dificultam o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, comprometendo o domínio de Língua Portuguesa e, em muitos casos, o domínio da Língua de Sinais. Fazem-se necessárias reflexões sobre um problema ainda básico desse processo: De que forma é trabalhado o ensino de Português para alunos surdos nas escolas públicas inclusivas de Teresina/PI? Partindo dessa inquietação, é que se propõe, neste estudo, analisar como se dá o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos nas escolas inclusivas; conhecer a prática de ensino desse professor e identificar as dificuldades enfrentadas por ambos neste processo. Pretende-se detectar falhas e dificuldades na aprendizagem desses alunos com surdez, buscando aprimorar novas iniciativas na educação dos surdos.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de Libras. Língua Portuguesa. Língua de sinais.

1 Considerações Iniciais

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez”. (VYGOTSHZ, 2005)

No convívio com surdos em sala de aula, percebem-se muitas dificuldades enfrentadas por esses alunos na sua relação com professores. Relatos desses alunos nos revelam que há uma grande dificuldade no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para esse

grupo e essa dificuldade apresenta reflexo em todas as etapas e níveis de ensino, comprometidos pelo não domínio de Língua Portuguesa e em muitos casos pelo não domínio da Língua de Sinais.

Pensando nas dificuldades dos surdos com o uso da LP e avaliando o ensino tanto de Libras, quanto a LP, na escola pública regular e inclusiva se faz necessária uma reflexão sobre um problema ainda básico desse processo: De que forma é trabalhado o ensino de Português para alunos surdos nas escolas públicas regulares de Teresina/PI, no sentido de possibilitar uma aprendizagem significativa para os alunos surdos?

Partindo dessa inquietação, é que se propõe, neste estudo, analisar como se dá o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos nas escolas inclusivas; conhecer a prática de ensino desse professor e identificar as dificuldades enfrentadas por ambos que interferem na interação destes alunos com o professor.

Com isso pretende-se propor que o ensino de LP possibilite novos caminhos na aquisição de aprendizagem dos alunos surdos, a partir de materiais disponíveis, como livros didáticos, imagens, vídeos slides, dentre outros. O professor de LP pode nortear suas unidades de ensino, programar as atividades de uma aula e também adaptá-las para o contexto de seus alunos.

O processo de interação com o surdo impõe outro olhar para a sala de aula e do ensino de LP. Nesse sentido, é que nesta pesquisa, observaremos o professor, suas práticas, suas escolhas didáticas, o que ele julga ser o “ensino de LP para surdos”. Com isso pretendemos detectar falhas e dificuldades na aprendizagem desses alunos com surdez, buscando aprimorar novas iniciativas na educação dos surdos.

A educação passa por um processo de mudanças, e a essas mudanças inclui-se a acessibilidade em todas as áreas que envolva o

social, cultural e político. Isso implica também a inclusão dos alunos com surdez e seu interesse no processo educacional.

O surdo é compreendido no seu todo, por sua identidade e cultura, e a língua de sinais é reconhecida como sua língua natural.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma modalidade visual-espacial utilizada por surdos e ouvintes e foi oficializada na Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002. A partir dela, surdos e ouvintes lutam pela garantia de respeito e o direito de uso dela em todos os lugares. A comunidade surda imagina, reflete e significa o mundo a sua volta e por isso é importante o estudo da linguística das LIBRAS.

Este tema, o ensino de língua portuguesa para alunos surdos apresentará a realização de um estudo sobre a inclusão escolar, sua formação, alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem, e estratégias que visam integrá-los a sociedade como um cidadão com direitos e deveres que lhes assistem.

Diante disso, a proposta de pesquisa ora apresentada se faz importante para aquisição de futuros conhecimentos sobre o ensino de língua portuguesa para surdos que façam compreender a sua necessidade numa sala de aula, contribuindo para enriquecer a atuação profissional do professor de LP nas salas inclusivas.

Hoje, as instituições escolares públicas ou privadas que trabalham ou não com alunos surdos devem obedecer ao decreto N° 5.626, 22 de dezembro de 2005, e inserir na grade curricular a disciplina de LIBRAS para uma melhor difusão da cultura surda, onde sua língua seja disponibilizada cada vez mais dentro dos setores educacionais.

Logo, acredita-se que esta investigação poderá despertar o interesse em conhecer o ensino de LP para surdos no campo educacional, a atuação e a formação específica do professor, visando a inclusão do aluno surdo na sociedade, com intuito de unificar os dois públicos, o da comunidade ouvinte e o da comunidade surda.

2 Processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Nesta seção, apresentaremos tanto o papel da escola como contexto apropriado à situação cultural, lingüística e identidade dos surdos, como os fundamentos da educação inclusiva, em especial o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

2.1 Contexto apropriado à situação cultural, lingüística e identidade dos surdos

A escola tem a função de abranger a todos que procuram o conhecimento, isso incluir a acessibilidade, que também, tem que oferecer aprendizado aos alunos surdos.

Segundo De Sá (2010:14),

“Os surdos, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações no mundo, tem muitas historias de opressão para contar”.

De Sá (2010) relata que no Brasil, há uma carência muito grande de incursões nesse sentido, no entanto, nas duas ultimas décadas tem sido desenhados discursos e praticas que buscam uma nova discussão em um contexto apropriado a situação cultural, linguísticas e identidade dos surdos.

Os surdos não devem ser tratados como indivíduos relacionados à “deficiência auditiva” em um sentido restrito, biológico e sim

aperfeiçoar suas experiências e as identidades surdas. Identidade surda, aqui, refere-se á maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja; de forma cultural e linguística.

Os surdos possuem uma língua, uma cultura, questões históricas as quais merecem ser consideradas e estudadas por todos. É um erro comum dizer: "linguagem de sinais". O correto é língua de sinais, do mesmo modo que não se diz “linguagem portuguesa” ou “linguagem alemã”, mas sim língua portuguesa e língua alemã. Assim a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, traz oficialmente a Libras como Língua e isto é um grande passo para a comunidade surda. Esboço apenas o artigo primeiro desta lei:

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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (LEGISLAÇÃO FEDERAL)

Por meio do desconhecimento da Lei Federal nº 10.436 /02 o aluno surdo ao ingressar na escola, encontra várias dificuldades que os desestimulam a evadir-se: dificuldade ao acesso as dependências físicas da escola, dificuldades ao comunicar-se com alunos ouvintes, dificuldade com o conteúdo ministrado em sala de aula dificultando o seu ensino-aprendizado e isso os levam a não chegando ao término de seus estudos, com isso a necessidade de se ter, em sala de aula, um profissional intérprete de LIBRAS ou que os docentes sejam proficientes na LIBRAS. De Sá (2010, *apud* SILVA, 1997:3).

“No âmbito da educação geral, a educação de surdos tem recebido destaque por dois principais motivos: porque se insere perfeitamente na perspectiva dos “estudos culturais” e também porque ilustra o fracasso maciço de uma pedagogia que se propõe orientado para um grupo específico. De fato, a educação de surdos continua sendo um território repleto de incompressões, contradições e contrastes.”

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Sá (2010:64 *apud* SKLIAR, 1998:5)

“Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”.

A língua portuguesa é uma língua oral que exige a capacidade de reconhecer e utilizar, com a associação som/sentido, unidades de extensão variada, como morfemas palavras, sintagmas, frases, assim como a língua de sinais em sua estrutura, o processo ensino-aprendizagem dessas duas línguas se torna intrincado, pois não se trata de um processo análogo que pode ocorrer simultaneamente. Os surdos

brasileiros vivem num país onde a língua principal é a língua portuguesa – língua oral-auditiva e escrita, pela qual são divulgados as notícias do dia-a-dia, sobre economia, saúde, política, educação, esporte, entretenimento e outras, sendo imprescindível que para ter estas informações em tempo hábil saibam esta língua.

Ensinar a leitura e a escrita da LP é desafio para uma escola inclusiva e bilíngue. Conforme Gesser (2009:56).

“Na língua portuguesa, há também um fator emocional em jogo, que diz respeito a uma memória muito negativa retratada a partir da experiência de vários surdos alfabetizados. Uma aluna surda contou que sempre que ela tem que escrever fica muito nervosa, tem vergonha de errar, não tem prazer ao fazê-lo e sempre fica preocupada com as reações de quem vai ler o que ela escreve.(...)”

Nesse sentido, é fundamental analisar novos passos e perspectivas orientadoras, que sirvam como modelos para estabelecer uma prática voltada para o ensino de Língua Portuguesa aos alunos surdos uma globalização pedagógica de ações, e como processo pedagógico transformadora da aprendizagem e do ensino.

De acordo com Gesser (2009:57) sabe-se que os alunos ouvintes também têm algumas memórias negativas das aulas de Português e dos momentos de escritas, entretanto, a imposição do português, a todo custo na escolarização dos surdos tem vários significados, sendo o mais grave deles a negação da língua de sinais na alfabetização. Com isso, era mesmo de se esperar que a experiência com a escrita da língua portuguesa tivesse relações diretas com o sentimento de impotência baixa autoestima, e aversão ao idioma.

No caso dos surdos, a inclusão na sociedade passa pelo aprendizado da Língua Portuguesa (LP) e as condições de ensino dessa

língua, nesse contexto, são diferentes das utilizadas para o ensino de alunos ouvintes. As estratégias de ensino, os materiais e as condições de ensino da língua são fatores fundamentais para o bom desenvolvimento do aprendizado da LP pelos surdos.

O material didático de ensino de língua de portuguesa se destina à “forma”, prevalecendo unicamente à seleção de itens da língua-alvo com intenção de ensinar a estrutura do sistema em questão. Com isso, é dispensado o desempenho quanto ao uso da comunicação.

2.2 Fundamentos da educação inclusiva

As bases teóricas desta pesquisa se constituíram nos fundamentos da educação inclusiva, em especial o processo de inclusão de alunos surdos, a filosofia educacional bilíngüe para surdos e análises sobre a formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Vale ressaltar que, para a maioria dos surdos e para alguns pesquisadores da área, o trabalho do intérprete em Libras é necessidade é premente. A partir do momento em que a pessoa surda possui amparo legal para ingressar no ensino regular, todos os seus direitos devem ser respeitados, em especial o que está previsto no artigo 14 do Decreto 5626/05:

“As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005:4)”.

O referido Decreto regulamenta a Lei 10.435/02 e inclui a disciplina Libras em diversos cursos Universitários. O Artigo 3º desse decreto estabelece que, a disciplina deve ser inserida, obrigatoriamente, nos curso de formação de professores para exercício do magistério, seja em nível médio ou superior, bem como no curso de Fonoaudiologia das diversas instituições e sistemas de ensino, em âmbito Federal, Estadual e Municipal.

O parágrafo segundo do Artigo 3º reforça que a Libras deve constituir-se como disciplina optativa nos demais cursos do Ensino Superior e na educação profissional.

Essa disciplina vem ao encontro das necessidades do aluno surdo bilíngüe no ensino regular, pois, ainda que os professores não dominem fluentemente essa modalidade linguística, pelo menos terão conhecimentos mínimos a respeito da língua de sinais e das especificidades dos alunos surdos, favorecendo maior receptividade, quando estes alunos fizerem parte de suas salas de aula.

O trabalho de Rebouças (2009) objetivou a compreensão das problemáticas atuais relacionadas ao ensino da Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia, nas IES brasileiras após o decreto 5.626/05 e entre os resultados da pesquisa há relatos de alunos enfatizando a carga horária insuficiente, a preferência dos alunos por professores surdos, a resistência de algumas universidades em contratar professores surdos, relatos da prática pedagógica de professores surdos, a atuação de professores ouvintes nesse campo sem a devida qualificação, entre outros.

Muller (2009) discute, na mesma perspectiva, a importância do professor surdo para a disciplina de Libras como estratégia para a inclusão do professor surdo na universidade, a expectativa dos alunos ouvintes em relação ao trabalho do professor surdo e a dinâmica das aulas.

Esta pesquisa pretende se inserir nos debates científicos acerca da formação de professores para uma educação inclusiva de qualidade, considerando que o conhecimento científico se desenvolve por meio do processo de construção coletiva, pois, de outro modo não surtiria o efeito esperado.

3 Metodologia

Esse estudo refere-se a uma pesquisa de campo descritivo/exploratória com abordagem qualitativa. Para Gil (1999), o estudo de campo procura estudar as questões proposta de uma forma mais aprofundada, de um único grupo ou comunidade tendo como consequência uma maior flexibilidade no seu planejamento podendo ocorrer mesmo que os objetivos do estudo sejam reformulados ao longo da pesquisa.

A pesquisa de caráter exploratório, objetiva proporcionar uma visão geral diante de determinado fato, tendo como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Já a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis e caracteriza-se significativamente pela padronização das técnicas de coletas de dados, como distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, etc.

Nessa abordagem serão utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: observação, entrevista, questionários semiestruturados, análise dos instrumentos de registros, com o objetivo de analisar o ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, tendo em vista contribuir especificamente para uma interação qualitativa entre professor e aluno surdos.

Segundo Minayo (2008), a abordagem qualitativa não apresenta como objetivo mostrar a verdade, mas busca compreender a relação dos sujeitos envolvidos em si mesmo e também no meio ao qual esta inserida. Assim o método qualitativo estuda o ser em sua totalidade e suas percepções sobre os significados crenças, valores e atitudes de acordo com sua realidade, estes são importantes para obtenção de dados referentes a vivencia de determinados grupos presentes no contexto social.

Os sujeitos envolvidos nesse estudo são o professor de Língua Portuguesa e os alunos surdos na Escola Estadual Matias Olimpio em Teresina/PI. A organização e a categorização dos dados levantados serão processadas com base no referencial teórico apresentado sendo justamente mencionados os dados através de relatório final.

3 Análise e discussão dos dados

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Matias Olimpio com turmas de 8º ano/tarde nas aulas de Português.

A fala da professora evidencia a falta de informação nos cursos de formação e capacitação continuada de professores. Aponta o silenciamento diante do que lhe foi apresentado – “Eu não conheço nada de surdez. Vou dando minhas aulas...” – e, ainda, que o caminho para inclusão precisa ser revisto.

Neste contexto, as aulas aconteciam sem distinção de método, a única diferença era na realização de trabalhos que quando eram individuais para os ouvintes eram para ser feitos em grupo e/ou em dupla pelos surdos. Os conteúdos não sofreram alterações, utilizava-se o livro didático como principal instrumento. No momento de realizar tarefas o intérprete sentava-se junto ao grupo para auxiliá-los enquanto a professora auxiliava os ouvintes.

CONTEÚDOS DO DIA

Redação “O mais importante é ter e não ser. Você vale o que você tem e não o que você é”.

ATIVIDADES

Discuta com seus colegas os valores de hoje, o que a sociedade pensa e como age, como ou TV influência no comportamento das pessoas cheguem a uma conclusão e escreva o que você pensa em no mínimo 15 linhas. Atenção aos parágrafos, pontuação e não repita muitas vezes a mesma palavra.

Trabalho individual para os ouvintes e surdos fazer um texto só.

INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Professora explica o que é para fazer (igualmente para todos) e pede ao intérprete para avisar aos surdos que é para eles discutirem e fazer um texto só.

PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE

O intérprete traduz a fala do professor e senta-se com o grupo. Os alunos perguntaram a todo o momento que palavra corresponde ao sinal “X” até construírem o texto o intérprete lê o texto faz pequenos reparos e entrega a professora.

Observando a atividade proposta, verifica-se a minimização dos surdos, enquanto os ouvintes fazem a atividade individualmente os surdos devem fazer em grupo.

Mas o que leva a professora a esta idéia? A participação do intérprete vai além do seu papel de traduzir as informações no contexto atuando também ora como auxiliar ora como professora, os alunos em suas dúvidas se dirigem ao intérprete e não à professora.

CONTEÚDOS DO DIA

Leitura e Literatura.

ATIVIDADES

Ler o poema do livro, Lira XIV, e retirar do texto pelo menos duas características sobre Arcadismo. Responder que tipo de competição havia entre Dirceu e Glauco.

INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Professora avisa para ler e fazer as atividades.

Pede ao intérprete para avisar ao grupo para fazer juntos.

PARTICIPAÇÃO DO INTÉRPRETE

Intérprete traduz e pede a professora para ler o texto para ela traduzir para Libras

Mais uma vez o interprete vai além e solicita à professora um meio de traduzir o texto a ser lido em sala de aula. As observações colhidas e dispostas acima demonstram claramente a inexistência de um ensino sob o enfoque de segunda língua, o despreparo do professor acarreta a delegação de responsabilidade para o intérprete. O ensino fica comprometido, os surdos ficam excluídos dentro da sala de aula, os ouvintes fecham-se de um lado e os surdos de outro.

Numa das aulas, um aluno surdo pergunta a professora o significado das preposições “perante, sob, sobre e trás” ela pede que primeiro pesquisem no dicionário. Fato que acreditamos causar uma

quebra de curiosidade e atenção. Seria um momento de aproximação entre professor e aluno, já que estavam sempre se dirigindo ao intérprete para esclarecer dúvidas. A postura do intérprete também foi a de não responder, voltando ao seu papel de TRADUTOR/INTERPRETE DE LIBRAS.

Observou-se que as atividades passadas aos alunos, não os fizeram refletir sobre suas produções. Não foi avaliado se as atividades de leitura trouxeram compreensão ou apenas decifração. Seria fundamental que os professores de língua portuguesa para surdos refletissem sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura pelos surdos, para então direcionar sua prática pedagógica.

Observando os conteúdos ministrados durante a pesquisa, todos tinham alguma relevância sobre a realidade dos surdos, porém não foram associados a uma metodologia de segunda língua e muito menos aos saberes surdos. Por exemplo, em aulas de literatura seria importante introduzir a literatura surda, os escritores e artistas surdos relacionando-os com os momentos históricos.

Seria um momento ideal para que os alunos se sentissem motivados a pesquisar, explorar o tema e fazer descobertas. Existem muitas possibilidades, mas, antes de tudo, é necessário conhecer e explorar a cultura surda através da busca da visualidade.

5 Considerações Finais

Assim, pela análise das respostas dos professores e dos alunos, pode-se ver a importância das discussões entre os alunos surdos, onde haja uma identidade, uma comunicação igualitária e uma cultura compreensiva a seus pares.

O crescimento do conhecimento do surdo não é só a língua de sinais. Será que utilizar a língua de sinais significa que o surdo terá uma

aprendizagem total? E a cultura - qual a importância? A inclusão deste sujeito e a negação do direito de conviver na escola de surdo espaço onde possa comunicar-se livre, não seria prejudicial? A inclusão seria alternativa para não deixar surdos que moram longe sem instrução, mas teria que ter estrutura onde os alunos surdos pudessem interagir com outros sujeitos.

Isso tem a ver com o momento que a comunidade surda brasileira está vivendo. Às vezes, os professores de Língua Portuguesa não sabem como fazer o currículo de LS.

Como existe ensino de LS há doze anos e aqui, em Teresina, há dez anos, naquela época não tinha tantos surdos na universidade, pois a entrada de surdos na universidade começou há pouco tempo. Há muita improvisação e até há professores qualificados pela rede pública como instrutores de LIBRAS para dar aula aos surdos nas escolas, mas, ainda é grande o preconceito e desconhecimento da língua.

Em relação às entrevistas, percebe-se o quão importante deve ser mostrado as experiências e os exemplos nas escolas de surdos. Estes apresentam aspectos positivos e negativos como problemas geralmente envolvidos com a disputa do espaço ouvintista nas escolas de surdos.

Fazem-se necessárias mudanças no currículo dos cursos de qualificação dos professores nesta área, para possibilitar um maior envolvimento dos alunos surdos com professores ouvintes, como referência de identidade surdo-surdo.

Partindo destes pressupostos, percebe-se que há ainda muita coisa a se fazer e a discutir a respeito do tema em questão. Há muitos problemas e desafios a serem repensados, não de forma isolada, solitária, mas de forma colaborativa, a fim de se procurar sanar ou dirimir tais conflitos.

Fica, pois, o desafio: um estudo mais aprofundado sobre as relações de interação professor-aluno na sala de aula em LS.

O fracasso do ensino da Língua Portuguesa para surdos continua a acontecer, por este ensino continuar sendo baseado no processo de ensino de língua portuguesa para ouvintes e a partir de uma visão fonocêntrica da língua. A língua portuguesa tem de ser trabalhada a partir da realidade dos surdos, buscando sua função na vida destes cidadãos.

Neste sentido, é importante esclarecer que neste contexto não cabe juízo de valor do senso comum e culpabilizar o professor pelos insucessos no ensino de língua portuguesa para surdos. O que retratamos, nesta pesquisa, sobrecai diretamente sobre uma política de preconceito lingüístico que ignora o processo de aprendizagem dos surdos, quando os coloca em espaços limitados não abrangendo sua realidade, ou seja, salas mistas.

Uma educação de surdos bilíngüe seria aquela que incluísse em seu currículo a língua de sinais e a língua portuguesa como uma segunda língua em sua completude, incluísse métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos no momento de apreensão do conhecimento. Para tanto são necessários profissionais habilitados e com consciência da diferença lingüística e cultural dos surdos, além de uma política linguística aditiva.

Referências

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Acessibilidade — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 264 p.: 21 cm.

DE SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos.** - 2. Ed.-São Paulo: Paulinas, 2010.

GESSER, Audrei, **1971-LIBRAS: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5° ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MULLER, Cristiane Ramos. **Professor surdo no Ensino Superior:** Representações da prática docente. 2009. 82 f. Dissertação de Mestrado – UFSM, Santa Maria, RS. 2009.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005.** 171f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** das políticas as práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

VIII

MATEMÁTICA NA EJA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SÓCIO- EDUCACIONAL

Maxwel Soares SANTOS

Marilia Pereira LIMA

Solange Soares CAVALCANTE

RESUMO: Neste estudo, propõe-se além de uma reflexão sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), descrever os desafios e implicações no contexto sócio-educacional dessa particularidade e no âmbito geral, em uma escola pública da cidade de Teresina-PI e, ainda, os motivos que levam alunos da EJA a abandonarem os estudos antes mesmo da metade do semestre letivo. Esse trabalho pretende mostrar e proporcionar a reflexão diante de dificuldades enfrentadas por três professores de Matemática que trabalham na Educação de Jovens e Adultos e cinco alunos que vivenciam esse contexto a partir de seus depoimentos. Para tanto, fez-se necessário o apontamento de discussões de diferentes pesquisadores sobre o ensino de matemática no âmbito da EJA, enfatizando sua importância na educação como política pública que transcende o ensinamento de meros conteúdos escolares, uma vez que é notória sua relação com programas de inclusão social e dos problemas enfrentados por estes profissionais, na sua prática docente em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Matemática. Desafios e implicações.

1 Considerações Iniciais

Só existe ciência enquanto crítica da realidade a partir da realidade que existe e com vista à sua transformação em uma outra realidade. (Santos, 2010)

O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos ainda é um intrigante desafio, em consequência das poucas publicações nesta área. Profissionais que desenvolvem estudos com a EJA, demonstram grande preocupação em relação à matemática, uma vez que precárias são as metodologias criadas adaptadas para esse público diferenciado.

Discussões de diferentes pesquisadores têm abordado o ensino de matemática nesta modalidade, dando relevância a iniciativas que procuram debater a dimensão político-social da educação neste contexto. A EJA (Educação de Jovens e Adultos), como modalidade de ensino, envolve a formação tanto de jovens como de adultos que não tiveram a prerrogativa de concluir, na idade apropriada, a educação básica, integrando, como objetivo principal, esses cidadãos na sociedade, garantindo o direito a educação e escolarização.

Tanto os professores, como os alunos, protagonistas da EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico da educação de jovens e adultos. Os educadores, na maioria das vezes, tendem a reproduzir o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora. Faz-se necessário diferenciar a EJA das outras modalidades de ensino, já que se trata de um público particular, com peculiaridades que o diferencia dos outros estudantes do ensino regular.

Neste estudo, propõe-se uma reflexão sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os desafios e implicações no contexto sócio-educacional dessa particularidade, em escolas públicas da cidade de Teresina-PI e, ainda, os motivos que levam alunos da EJA a abandonarem os estudos antes mesmo da metade do semestre letivo.

Para tanto, fez-se necessário o apontamento de discussões de diferentes pesquisadores sobre o ensino de matemática no âmbito da EJA, enfatizando sua importância na educação como política pública que transcende o ensinamento de meros conteúdos escolares, uma vez que é

notória sua relação com programas de inclusão social e dos problemas enfrentados por estes profissionais, na sua prática docente em sala de aula.

O foco, entretanto, desse trabalho está relacionado com a problemática que se refere ao professor de Matemática e as dificuldades existentes no processo de ensino aprendizagem da EJA e ao educando com sua realidade histórica e social.

A escolha desse tema foi por observar que o professor de matemática, no seu estudo formal, não recebe uma preparação para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, dessa maneira, observa-se muitos obstáculos que os docentes enfrentam no seu cotidiano escolar e uma dessas dificuldades está relacionada ao contexto social do educando.

Esse trabalho pretende mostrar e proporcionar a reflexão diante de dificuldades enfrentadas por três professores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos e cinco alunos que vivenciam esse contexto, a partir de seus depoimentos.

2 O ensino de Matemática no âmbito da EJA

A maioria das pessoas pensa que, para ensinar matemática, basta saber matemática. Não percebem que mais importante que “saber algo” é “como dizer” ou ensinar esse algo. No cotidiano das escolas, poucos são os alunos que de fato “aprendem matemática” ou qualquer outra disciplina e, ocasionalmente, investigam-se os reais motivos do fracasso no ensino da matemática, principalmente no que diz respeito à própria metodologia utilizada pelo professor para seu ensino.

A seguir, apresentaremos algumas proposições de autores diversos sobre como se dá a construção do conhecimento matemático. Tais proposições serão demonstradas em uma tabela, a fim de que o

leitor possa ter uma visão panorâmica e sumária desse processo cognitivo, sob variados pontos de vista:

Proposições sobre como se dá a construção do conhecimento matemático

AUTOR	PROPOSIÇÕES
Piaget (1973)	Todo estudante normal é capaz de um bom raciocínio matemático se sua atenção está concentrada sobre os assuntos de seu interesse (...). Na matemática, os erros geralmente refletem o raciocínio da criança. O erro deve ser visto como fonte de informação sobre esse raciocínio e como fonte para a compreensão da natureza dos esquemas nos quais se baseiam.
Inhelder et al.(1977)	Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade.
Frigotto (1998)	A possibilidade do ser humano estabelecer relações lógicas é que lhes dá condições de construir o seu conhecimento
Charlot (2000)	Não se pode, para definir a relação com o saber, partir do sujeito do saber (da razão); pois, para entender o sujeito do saber, é preciso apreender a sua relação com o saber.
Coelho (2002)	Para ser significativa, é necessário que a aprendizagem envolva raciocínio, análise, imaginação e relacionamento entre idéias, coisas e acontecimentos.
Mcleod <i>apud</i> Gomez Chacón (2003)	A inteligência emocional determina o potencial para aprendizagem e requer auto-percepção, motivação, auto-regulação, empatia e aptidões sociais.A emoção impulsiona o agir imediato, perturbando o pensamento. Essa perturbação pode ser o estímulo para a aprendizagem.
Braumann	Ao futuro professor de Matemática deve ser oportunizado a vivência,

(2004)	como aluno, dos conceitos que terá que ensinar como professor e, assim, para o autor os métodos de ensino ficam mais claros.
Japiassu (2006)	A Interdisciplinaridade cultiva o desejo de enriquecimento por enfoques novos que se legitima coma a afirmação de que o gosto pela combinação das possibilidades de perspectivas alimenta a vontade de ultrapassagem dos caminhos já batidos e dos saberes já adquiridos
Scolari et al. (2007)	A aprendizagem lógica faz com que o pensamento proceda corretamente a fim de chegar a conhecimentos verdadeiros.
Sutherland (2009)	Se diferentes ferramentas matemáticas podem ser adquiridas em diferentes etapas de desenvolvimento, não há uma hierarquia inerente de uma ferramenta com relação ao poder e eficiência. As formas iniciais do pensamento nem sempre são transformadas e incorporadas em formas posteriores; elas coexistem, não precisando ser substituídas e erradicadas

O que se pode perceber no quadro acima é um consenso entre os autores com relação à importância que deve ser dada à vida fora da escola. Este deve ser o ponto de partida para o desencadeamento das conquistas na sala de aula. Na medida em que privilegia a atividade autônoma e espontânea do sujeito, da mesma forma, o trabalho realizado na escola, refletirá na realidade do aluno, transformando-a e potencializando-a.

O papel do professor, especialmente nas aulas de matemática, seria organizar um ambiente favorável à ação, à experimentação e ao intercâmbio entre os alunos, criando situações que solicitem deles o estabelecimento de relações, a quantificação e a construção de operações.

Dessa forma, pode-se presumir que ensinar pessoas jovens e adultas é educar para compreender, buscando a superação do treino, do

exercício e da transmissão de informações para privilegiar a ação reflexiva do sujeito com o mundo através das trocas interindividuais.

3 Relatando conflitos, experienciando desafios

A evasão escolar dos alunos da EJA tem como principal agravante a questão do tempo e as práticas didáticas e a violência na escola. Percebe-se nitidamente que os conteúdos de matemática desenvolvidos na EJA são basicamente os mesmos do dito ensino “regular”.

Nesta investigação, os principais motivos elencados pelos alunos da EJA, em ordem de frequência, para o abandono escolar são o “trabalho e o desinteresse”, associados às “aulas cansativas e monótonas e ainda a violência que assola dentro e ao redor da escola”.

No entanto, como nos mostra o depoimento de alguns alunos da EJA observamos que poucos percebem a relação entre os assuntos abordados nas aulas de matemática com seu dia a dia:

(A1) “Sou dona de casa e diarista, tenho que calcular muitas vezes onde posso diminuir as despesas, ali não posso errar, pois a situação é complicada. Na escola se eu erro posso apagar e acertar com a ajuda do professor”.

É fundamental que os alunos compreendam e raciocinem sobre o que está sendo proposto e não somente decorem e apliquem fórmulas. (SCOLARI et. al., 2007).

Mais da metade dos alunos inquiridos consideram a “memorização” como uma das características muito exigidas no meio estudantil, principalmente, no que diz respeito à matemática. É o que

revela um aluno de 33 anos e que trabalha de zelador em um hospital particular de Teresina:

(A2) “Infelizmente, a gente se vê fracassado quando tenta memorizar todas essas fórmulas e listas infundáveis de exercícios repetitivos. Com a idade que eu tô, não dá mais não. A cabeça já não funciona mais como antes”

Percebe-se, com essa fala, que alguns alunos interiorizam, mesmo desde cedo, uma auto-imagem de incapacidade em relação à disciplina. “Dum modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da Matemática”. (PONTE, 1994).

No contexto escolar de EJA, considera-se fundamental a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem, dando ênfase a relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno numa prática cooperativa e solidária. No entanto, na prática em sala de aula, não é isso que encontramos e como descreve um dos alunos:

(A3)“Nas aulas, os alunos ficam só conversando, dormindo, com celular ligado, saindo e entrando quando convêm...”

A interação e as trocas entre os membros constituintes do grupo de sala de aula é fundamental para a aquisição de uma aprendizagem significativa para os educandos.

Moraes (1996) ao mencionar Piaget, diz que o meio, seja ele físico ou social tem toda a importância que se pode imaginar para se chegar a constituição de um sujeito participativo e ativo, mas ele não tem qualquer poder de determinação do sujeito (a não ser para destruí-lo), senão mediado pelas instâncias do próprio sujeito. Isso, notadamente

pode ser percebido em dos relatos de uma aluna de 25 anos, notadamente revoltada com a situação que é obrigada a vivenciar:

(A4) “Tem alunos que fazem gestos de arma com dedos, direcionando para o professor, tem alunas que ficam se oferecendo sexualmente para os colegas só para desviar a atenção da turma. A maioria não ta nem aí para o professor ou para aprender alguma coisa. Mesmo assim o professor tenta ter controle da turma...”

Na lista dos grandes desafios a serem encarados hoje dentro da escola constam, principalmente, a indisciplina, a agressividade dos alunos associadas a problemas psicológicos e a comportamentos violentos.

Mesmo com os cursos de capacitação oferecidos tanto pela Secretaria de Estado de Educação quanto pela Secretaria Municipal, e os que são encontrados em faculdades e universidades, os docentes não estão preparados para enfrentar a diversidade e os problemas sociais que se refletem na sala de aula.

Eis a narração de um fato inusitado no ambiente escolar em questão:

(A5) “Um dia vivenciamos aqui na escola com uma situação muito assustadora ... Diretor e aluno se pegaram nos bufetes, rolando no cimento, pois o Diretor tentava desarmar um aluno que estava na escola com uma faca de 30 cm e que dizia que ia matar um outro aluno, e tudo isso por causa de uma piriguete...”

Uma das professoras de Matemática conta que, nas duas turmas em que dá aula, existem muitos alunos com dificuldade de aprendizagem

e problemas psicológicos e que ela não foi preparada para enfrentar isso quando fez a graduação ou qualquer outro curso de qualificação.

(P1) “É muito complicado. Tenho dificuldade em lidar porque é algo que vai além da nossa capacitação. A maioria é caso mesmo é de polícia. Não há em escolas dessa modalidade um serviço de psicologia oferecido para alunos com esse comportamento e quando um aluno é encaminhado, ele some, desaparece da escola... A gente nunca mais o vê.”

Outra professora aponta uma possível solução:

(P2) “Acho que só vai dar resultado quando a capacitação for feita especialmente para professores específicos que enfrentam problemas específicos dessa natureza. O certo seria reunir grupos dentro de cada escola e buscar ações para dirimir as dificuldades que aquela comunidade enfrenta”

Na realidade, na prática cotidiana, a partir dos relatos apresentados pelos professores de nossa investigação, a Educação de Jovens e Adultos, habitualmente, é vista como uma suplementaridade aparente de aprendizagem, cujo objetivo principal tanto dos alunos, como da Instituição Pública é fornecer certificado de Ensino Fundamental ou Médio, sem muita importância para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Um dos professores da escola faz o seu desabafo:

(P3) “Trabalhamos pensando em um atender às necessidades da realidade do nosso aluno. Só que, mesmo

assim, não há respeito nem consideração dos alunos pelo empenho e zelo do trabalho do professor... A maioria só quer mesmo é o diploma e o Estado só quer saber de estatísticas...”

Outro professor de matemática (P1), em uma conversa informal, comenta:

(P1) “Temos consciência que o atendimento dado à EJA é insuficiente para atender às necessidades de nossa comunidade. Na prática, é bastante comum, observarmos que, na metade do semestre letivo, o número de alunos em sala de aula caía mais da metade, no final então, pode-se contar com um número reduzidíssimo, é lastimável”.

Partindo destes depoimentos, questionamo-nos: o que fazer diante de tal realidade? Os três dos professores parecem desabafar:

(P1) “Parece ser fácil, quando não se está vivenciando tudo isso na prática. Dizem que devemos considerar o aspecto sociocultural dos alunos da EJA, mas não nos dizem como lidar com uma maioria que nem mesmo conhece ou respeita a oportunidade que lhes é ofertada.”

(P2) “Corremos risco de morte e de atentados contra a nossa integridade física...”

(P3) “Às vezes chego a sentir medo de repreender alguns desses alunos, temendo retaliação...”

Os professores de matemática descrevem um cotidiano no qual sua atuação não se resume apenas ao campo da didática ou no próprio conteúdo a ser ensinado (matemática), mas engloba um aspecto mais amplo, no qual está incluído o enfrentamento de questões ligadas à convivência, ao comportamento e à formação de atitudes e valores.

4 Considerações Finais

Na Educação, diversas variáveis intervêm no ensino de Matemática para jovens e adultos: um público especial, um curso com limitação de tempo, a falta de materiais específicos para esse público, um professor, geralmente, sem formação específica para essa atuação, alunos que se vêem excluídos do sistema educacional regular ou porque trabalham, ou porque não têm acesso a esse tipo de modalidade, ou porque consideram as aulas monótonas ou desmotivadas e ainda por desinteresse.

Está claro, diante dessas informações, o descaso para com a EJA, justificando a sua situação precária no país. Sabemos que não basta apenas oferecer educação a toda população, precisamos nos atentar a respeito da qualidade dessa educação.

Desse modo, devemos esperar das Secretarias e Unidades de Educação que as mesmas sejam capazes de desenvolver estratégias para conhecer os discentes da EJA, realizando para tal, um diagnóstico do seu atual público, uma seleção, um perfil, tomando atitudes expressivas e reguladoras dentre os que demonstrarem desrespeito às normas de condutas ético-comportamentais da escola.

Estudar na EJA e aprender efetivamente representa um desafio a ser superado que demanda condições propícias e práticas mais adequadas tanto aos seus perfis socioeconômico-culturais, quanto às suas possibilidades e necessidades reais.

Infelizmente, Violência realmente não é uma questão fácil de se lidar dentro da escola, mas não podemos exigir que os professores estejam preparados para enfrentar um problema quando a sociedade também não está.

Diante dessas situações, percebe-se que o educador encontra muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na

educação de jovens e adultos. Muitas vezes, vão para a sala de aula, sem ter uma capacitação prévia, encontram desafios no próprio ambiente escolar e, aos poucos, vão se habituando à realidade vivida, adquirindo experiência. Mas, enquanto adquirem experiência, enfrentam situações que poderiam ser amenizadas caso tivessem maior apoio administrativo.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. SP: Papyrus, 4ª. ed., Coleção Papyrus Educação, 2004.
- BRAUMANN, Carlos. A Matemática e Diferentes Modelos de Formação. *In*: BORRALHO, A.; MONTEIRO, C.; ESPADEIRO, R.(Orgs.). **A Matemática na Formação do Professor**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Secção de Educação Matemática, 2004.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- COELHO, M. T.; JOSÉ, E. A. **Problemas de aprendizagem**. 12 ed. São Paulo. Ática, 2002.
- FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. - (Coleção estudos culturais em educação).
- GÓMEZ CHACÓN, Inês Maria. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- INHELDER, B; BOVET, M; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. **Aritmética**: Novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 1995.

MORAES, V.R. Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto alegre: UFRGS, 1996.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PONTE, J. P. **Matemática**: uma disciplina condenada ao insucesso. NOESIS, n. 32, p. 24-26, 1994.

SANTOS, Boaventura. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SCOLARI, Angélica; BERNARDI, Giliane; CORDENONSI, André. **O desenvolvimento do raciocínio lógico através de objetos de aprendizagem**. Centro Universitário Franciscano – UNIFRA; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2007.

SUTHERLAND, Rosamund. **Ensino eficaz de Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IX

ANÁLISE DO PARÂMETRO MOVIMENTO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

Camélia Sheila Soares Borges de ARAÚJO
Marília Cantuário CAVALCANTE

RESUMO: Para entendermos as mudanças na sinalização, objetivamos aqui analisar se diferentes modos de realizar o mesmo sinal podem interferir no processo de comunicação entre os usuários da LIBRAS, além de entender a origem dos desvios de postura no momento da realização de um mesmo sinal, verificar se há interferências na mensagem devido ao estilo do sinalizador e, ainda, se as diferentes formas de sinalizar são erros ou variações linguísticas. Para isso, utilizamos pesquisa bibliográfica e ao final desta buscamos responder algumas questões como: os ouvintes, no processo de aprendizagem da língua de sinais, fazem modificações na língua porque não aprenderam de forma adequada ou não compreenderem o funcionamento da língua? Como a postura do sinalizador pode interferir na comunicação? E, por último, como o professor de Libras pode contribuir para evitar os desvios de postura durante a sinalização evitando vícios de linguagem?

PALAVRAS-CHAVES: Formas de sinalizar. LIBRAS. Parâmetros. Variações linguísticas.

1 Considerações Iniciais

O motivo que me levou a fazer esta pesquisa foi a observação da prática no ensino de Língua de Sinais Brasileira – Libras, em contato com pessoas ouvintes em disciplina prática dessa língua. Nesse contato, pudemos observar que muitos alunos não se preocupavam com a postura no momento da sinalização, o que justifica essa pesquisa. Por meio da pesquisa realizada compreendemos a importância da postura adequada do sinalizador para promover a fluência linguística do ouvinte como falante de língua de sinais.

Para entendermos as mudanças na sinalização, objetivamos aqui analisar se diferentes modos de realizar o mesmo sinal podem interferir no processo de comunicação entre os usuários da Libras, além de entender a origem dos desvios de postura no momento da realização de um mesmo sinal, verificar se há interferências na mensagem devido ao estilo do sinalizador e, ainda, se as diferentes formas de sinalizar são erros ou variações linguísticas.

Para isso, utilizamos pesquisa bibliográfica e ao final desta buscamos responder algumas questões como: os ouvintes, no processo de aprendizagem da língua de sinais, fazem modificações na língua porque não aprenderam de forma adequada ou não compreenderem o funcionamento da língua? Como a postura do sinalizador pode interferir na comunicação? E, por último, como o professor de Libras pode contribuir para evitar os desvios de postura durante a sinalização evitando vícios de linguagem?

2 Língua e Linguagem

Para compreender o significado de linguagem, recorremos a Saussure citado por Orlandi (2009), o qual expõe que a linguagem é uma capacidade que os homens têm para criar e usar sistemas simbólicos como a pintura a dança o teatro e a língua.

A partir disso, qual a diferença entre linguagem e língua? Todo e qualquer gesto, meio utilizado para se comunicar é chamado de linguagem. Para compreendermos melhor o conceito de língua e linguagem, tomemos como exemplo o seguinte questionamento: como as abelhas se organizam para produzir os trabalhos da colmeia? Seria por uma língua ou por uma linguagem específica delas? Acatando o conceito de língua de Saussure encontramos a resposta para o questionamento acima, pois segundo ele, língua é um sistema de signos,

isto é, a associação de signo com *significante* (imagem acústica) e *significado* (conceito), ficando assim definido que as abelhas possuem linguagem e não língua, pois língua é inerente apenas ao ser humano.

Com base nos conceitos acima sobre língua e linguagem, as línguas sinalizadas, durante muito tempo, foram tidas como “linguagem” e, apenas no ano de 1960, o linguista William Stokoe conseguiu, através de estudos, sistematizá-las, conferindo-lhes o status de língua.

Partindo desse princípio, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, oficializou a Língua de Sinais Brasileira – Libras como a segunda língua oficial do Brasil e reconhece no seu Artigo 1º que:

“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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”¹

De acordo com Ferreira (2010), os aspectos estruturais da LIBRAS são constituídos por cinco Parâmetros:

- (1) Configuração da(s) Mão(s) são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal. Existem mais de 70 configurações de mãos (CM) em uso na Libras;

¹ Fonte:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm acesso em 31/12/2012

- (2) Ponto de Articulação (PA), também chamado de Locação, é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados;
- (3) Orientação (O) é a direção da palma da mão durante a realização do sinal, que pode ser: voltada para cima, para baixo, para o corpo ou para frente, para esquerda ou para direita, ou seja, a direção do movimento do sinal no momento de sua realização;
- (4) Componentes Não-manuais (Expressão Facial) são utilizados para diferenciar significados dos sinais.
- (5) Movimento é o deslocamento do corpo ou parte dele no espaço.

Esse último Parâmetro será nosso objeto de pesquisa, portanto melhor abordado a partir da subseção seguinte.

2.1 movimento

Ferreira (2010:38), corroborando com Klima e Bellugi (1979), diz que o movimento é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos de pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal.

Quadros (2004, p.54), por outro lado, completa afirmando que:

Para que haja movimento, é preciso haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço da enunciação) é a área em torno do corpo do enunciador.

Categorias do movimento, segundo Ferreira-Brito (1990) citado por Quadros (2004:58).

<p>TIPO</p> <p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, semicircular, sinuoso, angular, pontual;</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado;</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizar, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar;</p> <p><i>Torcedura de pulso:</i> rotação, com refreamento;</p> <p><i>Dobramento de pulso:</i> para cima, para baixo;</p> <p>Interno das mãos: abertura fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p>
<p>DIRECIONALIDADE</p> <p>Direcional</p> <p>- Unidirecional: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para lateral superior direita, para lateral superior esquerda, para específico ponto referencial;</p>
<p>MANEIRA</p> <p>Qualidade, tensão e velocidade.</p> <p>- contínuo</p> <p>- de retenção</p> <p>- de refreado</p>
<p>FREQUENCIA</p> <p>Repetição</p> <p>- simples</p> <p>- repetido</p>

Segundo Perry citado por Bugeste (2007:74)

“o corpo é um campo de expressão, e o movimento um meio de a expressão se realizar”, ou seja, a criança... expressa-se com o seu corpo, e em seu corpo com o movimento igual ao que faz com a palavra escrita ou desenho, o que também acontece com a Libras, tanto que o Movimento é um dos cinco Parâmetros que dão sentido à língua, contudo vamos nos ater sobre a importância deste para a aquisição das línguas de sinais não somente da Libras, mas de toda e qualquer língua sinalizada.”

Durante a prática docente com pessoas ouvintes, observamos que ao primeiro contato destas com a língua de sinais o que mais lhes chama a atenção e detém seu interesse é a realização dos sinais, isto é, onde começa e onde termina o sinal, o movimento deste no espaço, ou seja, o “desenho” que as mãos vão fazendo no espaço. Com o tempo, esses “desenhos” transformam-se em sinais e, conseqüentemente, em mensagens significativas.

O aprendiz tende, naturalmente, a reproduzir esses movimentos e não a copiá-los, por isso, nessa fase da aquisição da língua, devemos observar e corrigir possíveis erros cometidos durante essa aprendizagem inicial, pois poderá, futuramente, comprometer o desempenho destes como usuários da língua. Para evitar equívocos ou ambigüidades na comunicação das línguas de sinais, precisamos nos preocupar com detalhes importantes, a começar pelo espaço de sinalização, pois sabendo que a Libras é uma língua viso-espacial devemos respeitar os limites da área para sinalização evitando ultrapassá-los.

A postura que esse sinalizador vai adquirindo ao iniciar o processo de aprendizagem de uma língua de sinais é importante para evitar vícios de linguagem. Durante o processo de aquisição da língua de sinais, a pessoa deve procurar manter contato com diferentes usuários da língua para poder observar diversos estilos de sinalização e definir o seu próprio estilo.

Segundo Santini citado por Bugeste (2007:33), “cada um tem seu timbre de voz, seu sotaque, seu modo de falar. Assim também tem sua originalidade de movimentos, de caminhar e de expressão gestual”. Isso ocorre, também com os falantes de Libras o que não quer dizer que um é certo e o outro errado, mas maneiras diferentes de realizar os sinais, diferentes estilos de sinalizar. Conforme Dorziat (2011:173):

“Os sujeitos formam suas identidades, desenvolvem seu intelecto, adquirem conhecimento e evoluem no convívio em comunidades em que partilham conhecimentos culturais e valores sociais”.

Portanto, podemos concluir que o modo de sinalizar de cada pessoa, vai sendo construído durante o período de aquisição da língua quando em contato com outras pessoas usuários desta. Em se tratando da aquisição da língua de sinais, podemos destacar a importância do movimento como essencial para o aprendizado da mesma.

Embora saibamos há sinais que não possuem movimento, pois a existência ou não do movimento gera mudança do léxico, como em BOLA e MUNDO, por exemplo:




Fonte: Capovilla 2012

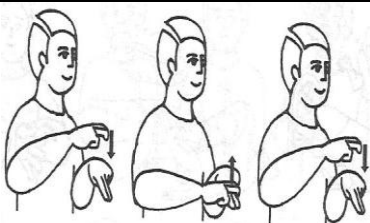
Fonte: Capovilla 2012

Porém, se o sinal tiver movimento, obrigatoriamente terá orientação. Segundo Cegalla (2005:596), o movimento é o deslocamento do corpo ou parte dele nos espaços e a orientação é sentido da direção

desse movimento. Como já dissemos, o movimento pode mudar o significado do sinal, como em CADEIRA e SENTAR conforme descrito em seguida:

	Configuração de Mãos: U
	Ponto de Articulação: Espaço Neutro
	Movimento: não tem
	Orientação: não tem
SENTAR	Expressão Facial: Neutra

Obs: se não tem movimento, consequentemente não terá orientação.

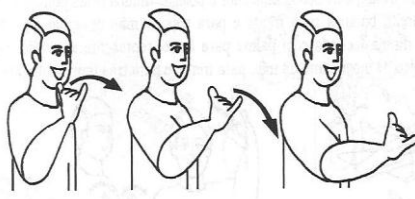
	Configuração de Mãos: U
	Ponto de Articulação: Espaço Neutro
	Movimento: repetido
	Orientação: de cima para baixo
CADEIRA	Expressão Facial: Neutra

Fonte: Capovilla 2012

Podemos perceber, também, como o movimento é determinante para o uso de alguns verbos na Libras, pois Segundo Quadros (2004:116), os verbos se apresentam de seguinte forma:

- a) Verbos com concordância: quando se flexionam em pessoa, número e aspecto ou incorporam objetos. Estes também podem ser

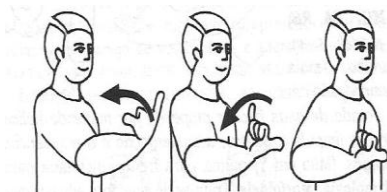
chamados de verbos direcionais, pois possuem um ponto de partida e outro de chegada, ligando as pessoas do discurso.



Ex;

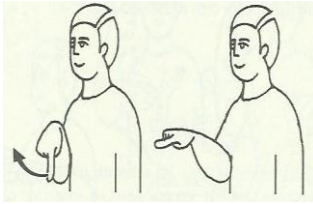
1s AVISAR 2s

Fonte: Capovilla 2012



2sAVISAR1s

- b) Verbos espaciais: a orientação do movimento indica o ponto inicial (sujeito) e ponto final (objeto).

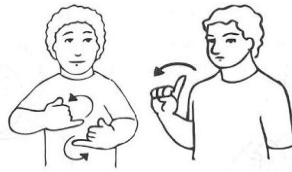


Ex: IR

Fonte: Capovilla 2012

O movimento é determinante também nas frases Negativas para as quais segundo Quadros (2004:193), há três maneiras de expressá-las:

- a) Com o acréscimo do movimento NÃO, após o sinal;



Ex: BRINCAR-NÃO

Fonte: Honora 2009

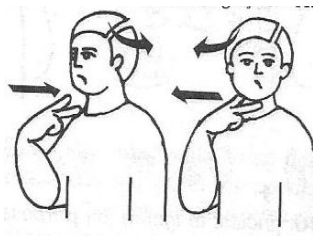
- b) Com o uso de um sinal contrário, reforçando a negação.



Ex: TER-NÃO

Fonte: Honora 2009

- c) Com acréscimo do movimento de cabeça, negando simultaneamente com o sinal.



Ex: PODER-NÃO

Fonte: Capovilla 2012

2.2 Os classificadores e o movimento

Antes das línguas de sinais serem reconhecidas como Línguas, tentou-se afastar a ideia de que as línguas sinalizadas eram apenas gestos. Atualmente percebem que recursos foram incorporados às línguas de sinais como “meios” de agilizar a comunicação em Libras. Esses recursos chamam-se Classificadores.

Linguisticamente, podem ser considerados como um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixadas a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico), ou seja, recursos utilizados pelos surdos para descreverem objetos, figuras, comportamentos ou características de pessoas, animais. Para isso, fazem uso do movimento como principal elemento.

Com o recurso dos classificadores, a comunicação fica mais rápida e mais ágil, pois ajuda a construir a estrutura sintática do sinal, através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas. Muitos classificadores são icônicos em seu significado, devido à sua semelhança entre a sua forma ou tamanho do objeto a ser referido. Às vezes, o CI refere-se ao objeto ou ser como um todo, outras vezes apenas como uma parte ou característica do ser (FERREIRA 2010).

2.2.1 Tipos de classificadores encontrados na língua de sinal:

- Classificadores descritivos:

a) descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens dos objetos animados ou inanimados. Observam-se aspectos tais como: som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, “olhar”, sentimentos ou formas visuais, bem como a localização e a ação incorporada ao classificador. Na descrição visual, para referir à forma, tamanho, textura, paladar, cheiro, sentimentos, “olhar”, ou desenhos de forma assimétrica ou simétrica, é utilizada, dependendo da situação, uma mão ou duas.

b) descritivo locativo que envolve uma ação que determina o objeto em relação ao outro objeto, seja animado ou inanimado. São usados com uma ou duas configurações de mãos. Outro classificador descritivo envolve uma ação ou posição de várias partes do corpo humano.

- Classificadores especificadores:

A sua função é descrever visualmente a forma, o tamanho, a textura, o paladar, o cheiro, os sentimentos, o “olhar”, os “sons” do material, do corpo da pessoa e dos animais. Também há o classificador

especificador que descreve os números relacionados ao objeto animado e inanimado.

- Classificadores de plural:

A configuração de mão substitui o objeto em si, sendo repetidas vezes.

- Classificadores instrumentais:

Referem-se à incorporação do instrumento descrevendo a ação gerada por ele.

- Classificadores de corpo:

São classificadores que descrevem como uma ação acontece na realidade, por meio da expressão corporal de seres animados.

3 Interface do movimento e os outros parâmetros

Podemos perceber que os outros parâmetros também têm correlação com Movimento, como as expressões faciais, por exemplo:

As expressões não manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco) marcam as construções sintáticas e lexicais nas línguas de sinais que são essenciais para intensificar ou definir os tipos de frases na Libras. São sinais que, juntamente com expressões faciais e corporais dão outro sentido ao sinal; o pensamento é captado pela visão e decodificado a partir do contexto em que está inserido. Existem sinais que são iguais e a significação dependerá das expressões faciais e corporais.



Ex:

SILÊNCIO

Fonte: Kojima 2008

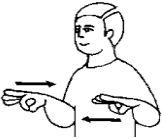


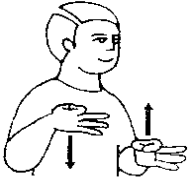
CALE A BOCA

Fonte: Kojima 2008

As expressões faciais, em muitos casos, vão dar ênfase e fluência às palavras. Para expressar uma afirmação, negação, espanto, susto, admiração, alegria, tristeza, uma interrogação, uma exclamação ou uma ordem, etc., é necessário fazer uso delas. É importante usar uma expressão fisionômica adequada para que a pessoa surda sinta e entenda a mensagem.

A Orientação do movimento pode interferir no seu significado, para isso, vejamos no sinal de JUSTIÇA E ORGANIZAR, que são pares mínimos por serem sinais que se distinguem em apenas um dos parâmetros. No caso de ORGANIZAR e JUSTIÇA o parâmetro que os diferencia é a orientação.

 <p>Fonte: Capovilla 2012</p>	Configuração de Mãos: polegar e indicador unidos
	Ponto de Articulação: Espaço Neutro
	Movimento: Alternados
	Orientação: para frente e para trás
ORGANIZAR	Expressão Facial: Neutra

 <p>Fonte: Capovilla 2012</p>	Configuração de Mãos: polegar e indicador unidos
	Ponto de Articulação: Espaço Neutro
	Movimento: Alternados
	Orientação: para cima e para baixo
JUSTIÇA	Expressão Facial: Neutra

3 Considerações Finais

A partir dessa pesquisa, compreendemos que o movimento é essencial para a aquisição da Libras, pois permeia toda a estrutura da língua. O seu uso de forma adequada pode evitar erros na comunicação e vícios de linguagem.

Comunicar-se em Libras é ter a capacidade de entender os sinais desde sua formação e contextualização até sua estruturação gramatical. É pertinente lembrar o uso das expressões faciais e corporais como componentes idiomáticos da Libras, ou seja, é fundamental enriquecer seu vocabulário de sinais, evidenciando que seja sempre contextualizado.

Com isso, devemos, como professores facilitadores de Libras, orientar os aprendizes desde o início a ter cautela ao executar os sinais, fazendo-os de forma clara, com suavidade nos movimentos, pois isso tornará o usuário da língua fluente na mesma, pois ao internalizar o funcionamento da língua, o sinalizador terá economia de movimentos ao realizar os sinais e sua comunicação será mais ágil.

Os conceitos pesquisados em nosso trabalho permitem compreender que o professor, em sua atuação, deve ter um olhar amplo sobre as sensações, as intenções e os sentimentos de seus alunos, interpretando suas atitudes e gestos, ou seja, compreendendo o que desejam comunicar, a fim de realizarem o movimento de forma adequada.

O objetivo do ensino e aprendizagem das Libras é dar às pessoas instrumentos que os tornem capazes de dialogar entendendo e se fazendo entender pelo outro, favorecendo a formação da identidade do sujeito surdo em contato com outras pessoas, ou seja, por meio da interação e diálogo.

Portanto, a mudança do movimento na realização de um sinal deve ser vista com cuidado, pelo professor, uma vez que em uma aula de Libras o professor é o intermediário entre o ouvinte e o surdo, ou seja, deve orientar a realização de todos os Parâmetros conforme reza na gramática e no dicionário oficial de Libras, pois nas escolas e instituições de ensino, de um modo geral, devemos seguir o que é determinado pelas regras da língua em estudo.

Referências

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística?** 2ª ed.- São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros passos. 2009.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais.** Tempo Brasileiro, UFRJ. Rio de Janeiro 2010.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre : Artmed, 2004.

ANA DORZIAT (organizadora). **Estudos Surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAPOVILLA, Fernando César.; Et al; **Novo Deit-Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, volume 1 e 2 /. – 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

Lei 10.436 de 24 de fevereiro de 2002. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm acesso em 31/12/2012 às 20:40

BUGESTE Hermínia Regina.; Et AL; **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2007

CEGALLA Domingos Paschoal; **Dicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

KOJIMA, Catarina Kiguti; **Libras**: Língua Brasileira de Sinais: a imagem do pensamento Editora Escala, 2008

X

A CULPA DE PROCÓPIO: UM DIÁLOGO ENTRE A PSICANÁLISE E A LITERATURA

Rodrigo Alves Silva

RESUMO: Este trabalho objetiva atestar a relação entre a Psicanálise e a Literatura. Para tanto, apresentou-se o processo de formação da culpa no indivíduo, segundo a Psicanálise, e, em seguida, traçou-se um paralelo entre tal processo e as ações de Procópio, personagem central do conto “O enfermeiro” de Machado de Assis. A análise revelou que é possível o diálogo entre as duas áreas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Psicanálise; Procópio.

1 Introdução

O diálogo entre Literatura e Psicanálise é ousado, mas não impossível. Ainda que possam parecer díspares, devido às diferenças no método e na base epistemológica, essas duas áreas mantêm relação pelo simples fato de ambas buscarem abordar e compreender o ser humano.

Baiochcci e Niebielskide (2009) justificam o envolvimento entre Literatura e Psicanálise pelo fato de aquela, concebida como manifestação artística, ser fruto das tensões e experiências resultantes da relação entre o homem e a realidade, e esta, considerada uma corrente da Psicologia, consistir em um meio para a compreensão desses fenômenos psíquicos que antecedem o surgimento da literatura.

Essa relação vem sendo estabelecida desde o final do século XIX, período em que surgiu a Psicanálise. Sigmund Freud, médico vienense e precursor dessa corrente, buscou interpretar textos artísticos e literários, a fim de compreender os processos psíquicos de produção e recepção da obra, o que levou ao enriquecimento de sua teoria sobre o inconsciente.

Freud também buscou demonstrar como as obras de arte (poesia, literatura, pintura etc.) eram frutos da projeção¹ dos próprios conflitos enfrentados pelos autores (LOPEZ, 1972, p. 115). Obras como *Hamlet* de William Shakespeare, *Édipo Rei* de Sóclifes, as pinturas de Leonardo da Vinci e as esculturas de Michelangelo foram alvo de estudo do pai da psicanálise. Vale a pena observar, como Passos (1995) ratifica, a ideia do interesse de Freud pela literatura:

Basta lembrar que um dos mais belos ensaios de Freud sobre estética, *O Tema dos três escrínios*, recupera a tradição dos contos de fadas e a mitologia grega para dar conta dos liames entre o ser, o amor e a morte em duas peças de Shakespeare. (PASSOS, 1995:23 - grifo do autor)

A partir de então, a crítica literária passou a ter, além da história, sociologia, filosofia, linguística e etc., a psicanálise como base para seus estudos. A recente obra *Psicanálise e literatura: seis contos da era de Freud* de Marzagão, Ribeiro e Belo, publicada em 2012, exemplifica o estudo interpretativo de contos a partir dos métodos da psicanálise.

Tendo em vista essa possível e clarividente relação entre Psicanálise e Literatura, a pergunta que então norteará o presente trabalho é: de que maneira a teoria psicanalítica poderá se relacionar com o conto machadiano “O enfermeiro”?

Visto haver nos estudos de Freud vários cambiantes, ater-nos-emos à teoria sobre o *sentimento de culpa*. Não nos eximimos de ressaltar que o conto de Machado de Assis “O enfermeiro”, publicado em 1896, retrata a experiência de Procópio, personagem principal, que,

¹ Trata-se de um mecanismo de defesa que faz com que o indivíduo atribua um desejo ou impulso seu a alguma outra pessoa, ou mesmo, a algum objeto não pessoal do mundo exterior. (BRENNER, 1979:91)

agindo de forma agressiva contra Felisberto, o coronel de quem cuidava, é imbuído de culpa e remorso. Destarte, o presente trabalho se alvitra a estabelecer uma relação entre os conceitos sobre o sentimento de culpa propostos pela psicanálise e as atitudes de Procópio, visando a identificar na obra as ações que corroborem a tese freudiana.

2 Afinando alguns conceitos

Para que seja possível um olhar psicanalítico sobre as atitudes de Procópio, é primordial a compreensão de alguns conceitos que servirão de base para este estudo. Como bem apontam Bock, Furtado e Teixeira (2002), segundo Freud, a mente humana é composta por três dimensões distintas entre si: o Id, o Superego e o Ego.

O Id constitui os desejos instintivos do ser, que são regidos pelo princípio do prazer e não vê limitações. O Superego funciona como um proibidor, que impõe os limites desprezados pelo Id, a fim de impedir ações irrefletidas. Ele representa as exigências culturais e morais. O Ego, por sua vez, funciona como o mediador entre os desejos do Id e as proibições do Superego, estabelecendo o equilíbrio entre “o que se quer fazer” e “o que não se pode fazer”.

Cada uma dessas dimensões pode predominar na mente humana, implicando a construção da personalidade do indivíduo, a qual é refletida em suas ações. É o que se verifica na seguinte citação

Os indivíduos em que predomina o *'Id'* são amorais, impulsivos, sensuais, com pensamento rudimentar guiado principalmente pelos princípios da fase perlógica ou mágica. [...] Os indivíduos que possuem um *'Ego'* robusto são frios, calculadores, utilitários, porém práticos e cautelosos quando visam a satisfação de seus desejos, a fim de evitar as ulteriores conseqüências desagradáveis de seus atos. [...] Em compensação, as pessoas em que se formou um *'Super-Ego'* onipotente vivem angustiadas e indecisas,

mostram-se tímidas e receiosas, possuem um exagerado sentimento de responsabilidade que as leva, às vezes, a se acusar de atos e falhas que não cometeram. (LOPEZ, 1972, p.60 – grifo meu)

Ao observar como Lopez (1972) descreve o indivíduo no qual predomina o Ego, é possível fazer uma primeira análise do comportamento do personagem Procópio tempos depois de ele ter cometido o assassinato contra o Felisberto. Tal análise é possível por meio do trecho:

Vi no pescoço o sinal das minhas unhas; abotoei alto a camisa e cheguei ao queixo a ponta do lençol. [...] A primeira idéia foi retirar-me logo cedo, a pretexto de ter meu irmão doente, e, na verdade, recebera carta dele, alguns dias antes, dizendo-me que se sentia mal. Mas adverti que a retirada imediata poderia fazer despertar suspeitas, e fiquei. (ASSIS, 1994:135)

Comparando a conceito de Lopez (1972) com a atitude de Procópio citada acima, é possível inferir que nele predominava o Ego, devido a sua atitude fria diante do falecido, pois não se compadeceu dele, e também por suas ações calculadas, como abotoar-lhe a camisa e pôr o lençol, tendo em vista a satisfação de um desejo maior: esconder as marcas de suas unhas e não ser descoberto.

Freud acreditava que todo ser humano é agressivo por natureza. Entretanto, essa agressividade é reprimida ainda na infância e por isso ela volta para o Ego. Ainda que seja reprimido, o comportamento agressivo pode se externar no indivíduo em um dado momento, mas quando ele surgir, o Superego o reprimirá e acusará o Ego. Desse conflito surge o *sentimento de culpa*, como Freud assevera:

Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, na realidade, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob a forma de 'consciência', está pronta para por em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos. *A tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa; expressa-se como uma necessidade de punição.* (FREUD, 1974, pp.146-7 – grifo meu)

A Psicanálise afirma estar no *complexo de Édipo*² a origem do sentimento de culpa. Entretanto, observa-se aqui que a agressividade é o ponto de partida tomado por Freud para desvelar o sentimento de culpa. Em seu conceito, ele explica que o Superego sempre expressará para o indivíduo uma necessidade de punição de seu ato agressivo, e, quando isso acontece, o Ego passa a ter medo do Superego:

O superego atormenta o ego pecador com o mesmo sentimento de ansiedade e fica à espera de oportunidades para fazê-lo ser punido pelo mundo externo. [...] o sentimento de culpa nada mais é do que uma variedade topográfica da ansiedade; em suas faces posteriores, coincide completamente com o *medo do superego* (FREUD, 1974, pp. 149, 156 – grifo do autor)

3 Procópio no divã de Freud

A narração do conto é feita por Procópio. Pelo que parece, o narrador-personagem escreve uma carta a alguém narrando o fato:

² O **complexo de Édipo** ocorre na infância quando a criança começa a se sentir atraída pelo sexo oposto, representado pelo pai e pela mãe. No caso do menino, essa atração mistura-se ao temor da castração. Em função desse conflito e da ansiedade decorrente, a solução psicológica encontrada é a identificação com o pai, de modo a adquirir suas características. (LUSTOSA E SILVA, 2009:39)

“Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras cousas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel [...]” (ASSIS, 1994:130). Intrepidamente, poder-se-ia imaginar Procópio, depois do assassinio, escrevendo a carta para o pai da Psicanálise. Como Freud interpretaria as atitudes de Procópio? É segundo os conceitos apresentados anteriormente, e outros ainda por explicar, que será possível a resposta para tal indagação.

É sabido que Procópio recebia injúrias e maus-tratos do coronel Felisberto. Por isso, é natural que aquele sinta o desejo de revidar as atitudes do coronel, mas ele reprimia tal atitude. O que o enfermeiro pretendia fazer, algumas vezes, era ir embora, para evitar uma violência maior, como explicita a citação:

Se fosse só rabugento, vá; mas ele era também mau, deleitava-se com a dor e a humilhação dos outros. No fim de três meses estava farto de o aturar; determinei vir embora; só esperei ocasião. (...) Mais de uma vez resolvi sair; mas, instado pelo vigário, ia ficando. (ASSIS, 1994:132)

É possível notar a insatisfação de Procópio com o tratamento que recebia do seu senhor. Isso alimentava cada vez mais o sentimento *agressivo* que, até então, estava adormecido no Ego. Segundo Procópio, os maus-tratos se intensificavam, até que, em um dado momento, agiu com revide:

Acordei aos gritos do coronel, e levantei-me estremunhado. Ele, que parecia delirar, continuou nos mesmos gritos, e acabou por lançar mão da moringa e arremessá-la contra mim. Não tive tempo de desviar-me; a moringa bateu-me na face esquerda, e tal foi a dor que não vi mais nada; atirei-me ao doente, pus-lhe as mãos ao pescoço, lutamos, e esganei-o. (ASSIS, 1994:134)

Segundo os conceitos da Psicanálise, a atitude agressiva de Procópio era previsível, visto que ela ia sendo alimentada a cada ultraje que recebia do coronel. A atitude de Procópio, que poria fim às humilhações pelas quais passava, poderia facilmente ser considerada má por qualquer pessoa. Contudo, Freud faz uma reflexão acerca do que seria bom ou mau:

Podemos rejeitar a existência de uma capacidade original, por assim dizer, natural de distinguir o bom do mal. O que é mau, freqüentemente, não é de modo algum o que é prejudicial ou perigoso ao ego; pelo contrário, pode ser algo desejável pelo ego e prazeroso para ele. (FREUD, 1974:147)

Em geral, segundo os princípios da sociedade, o homicídio é algo mau. Contudo, levando em consideração a opinião de Freud, a atitude de Procópio pode ser má, entretanto não prejudicial ao Ego naquele momento, visto que a atitude do personagem revela o desejo de dar cabo aos ultrajes que há muito tempo sofria, ou seja, a ação de Procópio buscou satisfazer o desejo do Ego.

Não demorou muito e logo o Superego de Procópio começou a acusar o Ego, mostrando a ele que deveria haver uma punição. Esse conflito interno, que gerou o *sentimento de culpa*, foi externado da seguinte forma:

Não posso mesmo dizer tudo o que passei, durante esse tempo. Era um atordoamento, um delírio vago e estúpido. [...] Não creia que esteja fazendo imagens nem estilo; digo-lhe que eu ouvia distintamente umas vozes que me bradavam: assassino! assassino! (ASSIS, 1994:134)

As vozes que acusavam Procópio de assassino são representadas pelo Superego, que lhe apontava o erro e a quebra dos princípios cometidos por ele. O “atordoamento” era a manifestação do conflito mental entre o Ego e o Superego, pelo qual lidava o enfermeiro naquele momento. Como já dito no item antecedente, segundo Freud, após o conflito entre Ego e Superego, surge o medo da punição. Corrobora a tese psicanalítica o seguinte fato:

Encostei-me ali por algum tempo, fitando a noite, deixando-me ir a uma recapitulação da vida, a ver se descansava da dor presente. Só então posso dizer que pensei claramente no *castigo*. Achei-me com um crime às costas e vi a *punição* certa. Aqui o temor complicou o *remorso*. (ASSIS, 1994, p. 134 – grifo meu)

O remorso, para Freud (1974:161), é “um termo geral para designar a reação do ego num caso de sentimento de culpa”. Ele ocorre “quando se fica com um sentimento de culpa depois de ter praticado uma má ação” (FREUD, 1974:155).

Quando Procópio sente o medo da punição, busca arquitetar uma mentira para fugir dela: dizer que o irmão estava doente e que por isso precisava voltar para o Rio de Janeiro. Entretanto não sustentou a ideia. Por conseguinte, o medo se intensificava cada vez mais, como mostra o trecho a seguir:

Queria ver no rosto se desconfiavam; mas não ousava fitar ninguém. [...] Estava em paz com os homens. Não estava com a consciência, e as primeiras noites foram naturalmente de desassossego e aflição. (ASSIS, 1994:135).

Mesmo longe da vila, quando já havia voltado para o Rio de Janeiro, o pesar continuava atormentando Procópio. Logo depois de ter

recebido a notícia de que seria o herdeiro universal do coronel Felisberto, o enfermeiro começou a justificar seu ato para si mesmo, a fim de que sua culpa fosse amenizada. Como se vê na citação seguinte, ele dizia que, mais cedo ou mais tarde, o coronel iria morrer, e que, por isso, o fato apenas adiantou-se:

Considerarei também que o coronel não podia viver muito mais; estava por pouco; ele mesmo o sentia e dizia. Viveria quanto? Duas semanas, ou uma; pode ser até que menos. Já não era vida, era um molambo de vida, se isto mesmo se podia chamar ao padecer contínuo do pobre homem... E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes? Podia ser, era até o mais provável; não foi outra cousa. Fixei-me também nessa ideia... (ASSIS, 1994:134 – grifo meu)

O conto mostra que quando as pessoas da vila falavam mal de Felisberto para Procópio, ora ele concordava, ora tentava defender o falecido. Com o passar dos anos e devido a esses comentários, Procópio começou a se convencer de que ele não era tão culpado assim, e que sua atitude foi como uma atitude de defesa. Destarte, é possível inferir que o *remorso* que antes lhe atormentava, estava desaparecendo. Por isso, em seus últimos comentários sobre a lembrança da tragédia, o narrador personagem diz:

Os anos foram andando, a memória tornou-se cinzenta e desmaiada. Penso às vezes no coronel, mas *sem os terrores dos primeiros* dias. Todos os médicos a quem contei as moléstias dele, foram acordes em que a morte era certa, e só se admiravam de ter resistido tanto tempo. Pode ser que eu, involuntariamente, exagerasse a descrição que então lhes fiz; mas a verdade é que ele deveria morrer, ainda que não fosse naquela fatalidade... (ASSIS, 1994, pp. 138-9 – grifo meu)

4 Considerações Finais

Traçado o paralelo entre como se dá o sentimento de culpa e como agiu e o que sentiu o personagem protagonista Procópio, fica evidenciado que: primeiramente, face aos maus tratos de Felisberto, Procópio procurou, muitas vezes, renunciar o instinto agressivo, que, constantemente, era instigado pelas ações do coronel Felisberto; segundo, que, uma vez externada à agressividade, que serviu para satisfazer o Ego, o Superego começou a acusá-lo, fazendo com que o enfermeiro sentisse culpa e remorso; em terceiro, a partir da culpa, Procópio sentia medo da punição, o que o levava a querer afugentar-se da vila onde aconteceu o crime; e, por fim, com o passar dos anos, ao tentar justificar sua ação, Procópio se vê sem culpa. Fato que o leva a confessar, por meio da narrativa, o crime cometido; e o faz de modo a buscar no leitor a complacência do ato cometido, fazendo aflorar no texto esse diálogo entre a relação conflitante entre Id, Ego e Superego.

Diante do que foi exposto, percebeu-se a possível aplicação dos conceitos da Psicanálise no conto “O enfermeiro”, para compreender, mesmo que restritamente, o comportamento de Procópio diante da culpa que o atormentava. Isto nos permite atestar uma relação entre Psicanálise e Literatura.

Como já dito anteriormente, trabalhos que procuram estabelecer essa relação vêm sendo feitos há tempos, desde que Freud, buscando decifrar o universo cognitivo do indivíduo, passou a recorrer àquilo que reflete a profundidade e a complexidade da mente humana: a literatura.

Evidentemente, reconhecemos ser incipiente a análise aqui feita, visto que tanto a teoria da Psicanálise quanto os aspectos do conto machadiano são de grande amplitude. Ainda assim, conseguiu-se mostrar

que a interdisciplinaridade é uma ferramenta alternativa que possibilita a compreensão dos fatos que envolvem o ser humano.

Referências

ASSIS, Machado. **Várias histórias**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1994.

BAIOCCHI, Alexandre; NIEBIELSKI, Dileuza. **Psicologia e literatura**: um diálogo possível. In: Revista Travessias, Paraná, v. 3, n. 3, p. 153-160, 2009.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1979.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21)

LUSTOSA, Ana V. M. F.; SILVA, Carla A. Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L. de. (orgs.) **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2ª Ed. Fortaleza: coesões UFC, 2009. (p. 19-43)

MARZAGÃO, L. R.; RIBEIRO, P. C.; BELO, F. R. R. **Psicanálise e literatura**: seis contos da era de Freud. 1ª Ed. Petrópolis: KBR, 2012. Disponível em <http://www.kbrdigital.com.br/amostras/psicanalise-e-literatura-amostra.pdf>. Acesso: 04 de abril de 2013.

LOPEZ, Emílio Mira y. **Os fundamentos da psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1972.

PASSOS, Cleusa Rios P. **Confluências**: crítica literária e psicanálise. São Paulo: Nova Alexandria: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

SÁ, Olga de. **Psicanálise e Literatura**: a Interpretação. Disponível em <http://www4.pucsp.br/cos/face/psicanal.htm>. Acesso: 04 de abril de 2013.

XI SISTEMATIZAÇÃO COGNITIVA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO: INFLUÊNCIA NA APREENSÃO DOS CONHECIMENTOS PELOS ALUNOS

Edivaldo Gomes Barbosa
Jéssica Monteiro de Sousa Pereira

1 Considerações Iniciais

O livro didático como peça chave de ensino e ferramenta indispensável no campus escolar, configura-se como um “lócus” que reúne não só os conhecimentos específicos da disciplina, mas também uma gama de valores que contribuirão ou, ao menos, farão parte da formação dos alunos.

Dessa forma, neste estudo descrevemos alguns pontos qualitativos no livro de Língua Portuguesa, do 9º ano, do Ensino Fundamental, da coleção “Projeto Radix: raiz do conhecimento”, organizado pelo autor Ernani Terra e pela autora Floriana Toscano Cavallette, da Editora Scipione, 2009.

Demonstraremos como os autores sistematizaram os conteúdos adequados à série, as concepções de linguagem subjacentes no livro didático, as terminologias adotadas, metodologias e interdisciplinaridade entre outros aspectos, verificando até que ponto essa sistematização cognitiva e atividades propostas podem influenciar, de forma significativa, na apreensão dos conhecimentos pelos alunos.

2 Descrição do livro em análise

Cavallette e Terra (2009) organizam o livro em análise em duzentas e quarenta páginas, distribuindo doze capítulos em oito módulos. Estes módulos assim são divididos: módulo 1 (capítulos 1 e 2), módulo 2 (capítulo 3), módulo 3 (capítulos 4 e 5), módulo 4 (capítulo 6), módulo 5 (capítulos 7 e 8), módulo 6 (capítulo 9), módulo 7 (capítulos 10 e 11), módulo 8 (capítulo 12). Cada módulo é identificado por uma cor.

Na primeira folha do livro didático é apresentada de forma sucinta, porém satisfatória, as referências bibliográficas de Terra e Cavallette.

Os autores iniciam seus capítulos, partindo sempre de um texto base, cuja temática está relacionada à temática central a ser discutida durante o capítulo. Neste volume os quatro primeiros capítulos estão estruturados na temática “homem e meio ambiente”; do quinto capítulo ao oitavo é discutido “o trabalho e suas relações”; o nono e décimo capítulo dedicam-se “à adolescência”; o décimo primeiro trabalha “a construção dos sentidos por meio dos recursos de linguagem”; o décimo segundo, e último, capítulo retrata “os contrastes de realidades sociais”.

Cada capítulo conta com as seções: “Pra começar”, com textos verbais acompanhados de questões; “Hora do texto”, com textos de diversos gêneros e funcionando como o primeiro texto base do capítulo. E com subseções, a saber:

- *Expressão Oral*, com trabalhos em gêneros orais;
- *Expressão escrita*, com atividades de interpretação dos textos apresentados;
- *Gramática no Texto*, que privilegia os aspectos linguísticos;
- *A linguagem dos textos*, que aborda textos de diversos gêneros;

- *Atividades*, com propostas de atividades que levem em conta a observação, análise e aplicação dos tópicos gramaticais estudados no capítulo;
- *Produzindo texto*, que proporciona o desenvolvimento da habilidade escrita de textos de gêneros diversos;
- *Para além do texto*, onde são proposta atividades e sugestões de leitura.

Posterior aos doze capítulos há um caderno de atividades com exercícios complementares que exploram os conhecimentos gramaticais, e que tem como finalidade oferecer um suporte maior nos estudos que envolvem a gramática.

O livro segue com a exposição de sugestões de livros, filmes e sites, além daquelas que existe em cada capítulo, para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas em cada capítulo. Por último, são listados às referências bibliográficas.

Quanto à qualidade gráfica e estética do material, Radix – Português apresenta uma riqueza de ilustrações com uma variedade de textos verbais e não verbais de diversos gêneros. Textos bem diagramados precedidos de seções de atividades relacionadas a estes além de boxes com significados e conceitos chave que chamam a atenção do aluno para novos conceitos.

3 Análise qualitativa da obra

O livro enfoca temas atuais como, trabalho infantil, corpolatria e gravidez na adolescência, contrastes sociais entre outros temas sem perpetuar os estereótipos recorrentes e dando enfoque à opinião subjetiva dos alunos e, ainda, à construção e aprimoramento de tais opiniões

quando em contato com outros pontos de vista. Entretanto, não é abordada, de forma objetiva, as variações linguísticas, algo imprescindível em um livro de língua materna que deveria tratar sobre o assunto logo de início, a fim de que os alunos não estigmatizem nenhuma variação linguística, pois, como postula Duarte (2014),

“Uma língua nunca é falada da mesma forma, sendo que ela estará sempre sujeita a variações, como: diferença de épocas (o Português falado hoje é diferente do Português de 50 anos atrás), regionalidade (diferentes lugares, diferentes falas), grupo social (uso de “etiqueta”, assim como gírias por determinadas “tribos”) e ainda as diferentes situações (fala formal e informal).”

A respeito do assunto, o meio mais próximo para trabalhar tais variantes linguísticas, neste manual, é através de suas atividades de estudo do vocabulário que consideram os usos regionais. Com a mediação do professor, nas discussões geradas em aula, os alunos poderão perceber, entre eles e seus colegas a fala de cada um, assim como a utilização da linguagem a depender da situação concreta de uso do contexto ou interlocutor.

Segundo Duarte (2014) ao se falar de variantes é preciso não perder de vista que a língua é também um fato com repercussões sociais. Há diferentes formas de comunicar que não “perturbam” a comunicação, mas, e quanto a imagem social do comunicador? Uma frase como “O povo exageram” tem o mesmo sentido que “O povo exagera”. Como sabemos o coletivo como conteúdo é sempre plural. Porém hoje a concordância é com a forma. O autor ressalta que há uma “aproximação máxima entre língua e etiqueta social”. Atualmente falar “O povo exageram” deprecia a imagem do falante.

Apesar de o Livro Didático em questão apresentar textos não verbais, há a predominância dos textos verbais, evidenciando-se, assim, a

linguagem escrita, e mais especificamente, a escrita de prestígio urbano por meio de atividades. Mas, vale destacar que os textos selecionados oportunizam aos alunos entrarem em contato com a diversidade textual presentes nas práticas sociais.

Nas atividades de produção de textos orais, é focado diferentes gêneros, valorizando, sobretudo, aqueles que fazem o uso público da linguagem como, por exemplo: debate, entrevista, apresentação e dramatização. Gêneros que permitem o aluno desenvolver suas habilidades orais assim como recomenda os PCNs.

A função social da linguagem é tratada na seção *Expressão oral* que precede o texto introdutório do capítulo. A seção conta com instruções para o desenvolvimento de uma proposta de atividade oral a ser desenvolvida em grupos e ser socializada em classe. Esse tipo de atividade é importante, pois possibilita ao aluno a vivência em grupo, o contato com diferentes pontos de vista e o contato logo no Ensino Fundamental com espaços de discussão formativos como: mesa redonda, exposições orais e fórum de discussões, com temáticas adequadas a série.

O livro conta com uma seção denominada *Estudo do vocabulário*, a qual, segundo o manual pedagógico, “visa à ampliação do léxico dos alunos” (TERRA e CAVALETTE, 2009:19). Ela conta com uma boa proposta de trabalho do léxico, através da releitura e interpretação semântica dos trechos do texto central do capítulo e também promove a comparação entre o uso formal e informal da linguagem.

Entretanto, no volume destinado ao 9º ano esta seção foi incorporada à de *Atividades* que precede a seção *Gramática no texto*. Além de questões referentes ao léxico, esta antecede as questões relativas à gramática normativa.

A terminologia utilizada na explicação dos conceitos gramaticais é típica do livro didático, orientado para a memorização com conceitos

curtos e seguidos de exemplificação. Pelo conteúdo e pelo nível de série, os conceitos não são aprofundados e se restringem as funções e relações básicas dos elementos lexicais.

Os autores entendem que o pouco domínio das variedades linguísticas leva o aluno a exclusão social, assim depreende-se que para os autores um bom uso da linguagem está em contemplar as diversas manifestações desta tanto na modalidade oral quanto escrita.

Os autores levam em consideração a concepção de linguagem presente no PCN da língua portuguesa:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (PCN, 1998:20)

Assim, a linguagem é responsável não só pela comunicação, mas também pela interação entre sujeitos. Linguagem que não somente é responsável, mas que é ao mesmo tempo concebida na socialização, na interação humana, produzindo uma situação concreta de uso. Dessa forma:

A característica dialógica da linguagem-propriedade que permite o diálogo em seu sentido mais amplo – constitui pressuposto teórico fundamental na concepção desta obra. (CAVALLETE e TERRA, 2009:9)

O proposto é de fato observado. Em todo o livro são sugeridas atividades que enfocam o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno. Atividades que promovem interações, preparação de argumentações após leitura e reflexão dos textos e defesas de pontos de

vista o que contribui para a formação de um aluno crítico capaz de ler, interpretar e discutir uma temática.

As questões são propostas em uma ordem crescente de dificuldade; de questões simples e de respostas curtas relacionadas a interpretação de texto às questões de complexidade mediana referentes a análise gramatical. Foi observada uma recorrência das questões de resposta curta, ou seja, questões que exigem uma resposta definida, geralmente organizada em uma frase, questões de lacuna, aquelas em que o aluno completa com uma palavra uma afirmação incompleta, e questões de reescrita.

Depreende-se certa mecanicidade nas questões, principalmente aquelas referentes à interpretação de texto em que o volume poderia ser reduzido em questões que exigissem uma interpretação mais profunda do texto.

Os autores, com base em Travaglia (2006), consideram que o papel da escola no ensino de gramática é discutir e evidenciar as relações gramaticais de expressão, ou seja, propor ao aluno um ensino de gramática que leve o aluno aprender além da simples regra e nomenclatura gramatical compreendendo o uso e as relações dos elementos gramaticais no texto.

A seção “Gramática no texto” desempenha esse papel utilizando o texto central apenas como pretexto de análise pelo prisma da gramática do uso. Dessa forma há explicação teórica sobre a classificação e uso dos elementos lexicais acompanhadas por atividades de reescrita, substituição e relação e identificação de termos constituindo aplicação prática das regras.

Dessa forma, a seção promove o conhecimento e aplicação dos elementos gramaticais, no entanto não há uma reflexão aprofundada sobre o funcionamento desses elementos na composição textual, exemplificados por passagens do texto. Tal primazia influenciou

diretamente na elaboração das atividades que muitas vezes apresentaram frases e textos fora do contexto.

As questões são propostas em uma ordem crescente de dificuldade; de questões simples e de respostas curtas relacionadas a interpretação de texto, à questões de complexidade mediana referentes a análise gramatical. Foi observada uma recorrência das questões de resposta curta, ou seja, questões que exigem uma resposta definida, geralmente organizada em uma frase, questões de lacuna, aquelas em que o aluno completa com uma palavra uma afirmação incompleta, e questões de reescrita.

Depreende-se certa mecanicidade nas questões, principalmente aquelas referentes a interpretação de texto em que o volume poderia ser reduzido em questões que exigissem uma interpretação mais profunda do texto.

Ernani e Floriana (2009:16) apresentam no manual pedagógico sua concepção do que é o texto; “O texto é a fonte a partir da qual se estudam a língua e as linguagens. Ele comporta distintas abordagens, conforme sua natureza, e permite trabalhos diferenciados de acordo com os objetivos pretendidos.”, ou seja, entendem que o texto é a base para a problematização, reflexão e compreensão da linguagem e que este texto se torna maleável e permite abertura pra diferentes propostas trabalho de acordo com o objetivo de ensino.

Assim os autores estruturam em relação aos dois textos centrais de cada capítulo subseções que trabalham esta concepção de texto; seções que em separado trabalham a capacidade discursiva, prática de leitura e ampliação do léxico com questões e atividades orientadas para cada finalidade. Além disso, a seção *Linguagem dos textos* enfoca os elementos morfológicos, lexicais e sintáticos e a função destes como elementos constitutivos do texto, articulação entre das partes do texto e

por fim a análise das marcas inerentes de cada gênero definidas pelo seu propósito comunicativo e suporte.

Os autores entendem que a avaliação é parte integrante do processo educacional que orienta a intervenção e ação pedagógica. Essa visão que considera o processo avaliativo como orientador de processos metodológicos e que permite a identificação por parte do professor da construção de processos cognitivos dos alunos consiste na visão formativa de avaliação.

Estando a concepção de erro relacionada com a avaliação, a noção de erro preconizada por Terra e Cavallette está em consonância com o processo que Macêdo (2007) denomina de regulação que consiste em corrigir, ajustar e até mesmo antecipar, os erros, ou seja, considerar os erros ao longo do processo educacional. Para a efetivação de uma ação regulatória de erros a ação do professor é indispensável:

O planejamento deve ser organizado para a efetivação de uma avaliação formativa, para assim guiar as ações do professor. Essas ações devem incluir tarefas contextualizadas que levem os alunos a estabelecerem relações para solucioná-las, conduzindo-os ao desenvolvimento de suas competências. (TEXEIRA, 2009:32)

Assim o professor deve utilizar de meios como a avaliação diagnóstica não só para observar a realidade da classe, mas, sobretudo, para planejar ações pedagógicas para dirimir e amenizar as dificuldades do aluno e promover atividades para a formação de um aluno autônomo capaz de antever e solucionar os erros e dificuldades.

No fim de cada capítulo são indicadas obras relacionadas à temática do capítulo como sugestão de leituras complementares. São sugeridos diversos títulos para que aluno e professor possam escolher com qual trabalhar e ainda optarem por trabalhar obras e atividades além

das propostas no texto. Além disso, a seção *Para além do texto* traz sugestões de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas objetivando o aprofundamento das reflexões feitas ao longo do capítulo.

Todos os dados bibliográficos utilizados pelos autores do livro “Radix, de Língua Portuguesa” encontram-se nas últimas páginas dos livros e foram divididos em *Educação e formação do professor; Linguagem, linguagens e análise do discurso, leituras; Produção de texto; Língua portuguesa; Teoria da Literatura; Artes e Obras de consulta.*

O livro aborda algumas temáticas de cunho histórico e cultural em que tais temáticas são transpostas para as questões, sobretudo aquelas que versam sobre a interpretação de textos, fazendo com que os alunos reflitam sobre a historicidade das ações humanas. Fazendo uma ligação entre linguagem e história. O caráter histórico da língua também é representado - ainda que escassas vezes neste volume - em questões que abordam a estrutura e formação das palavras.

Os conteúdos trabalhados no manual em análise estão de acordo com a série e idade dos alunos. A sequência parece obedecer a uma escala crescente, mas não hierárquica, de forma que eles se inter-relacionem. Dos conteúdos desenvolvidos nenhum tem importância insignificante, todos se fazem necessários ao aprendizado. Porém, assim como já dito anteriormente, a variação linguística não foi explorada de forma objetiva no livro, ou seja, não há uma parte exclusiva para a discussão do assunto.

O livro conta com um manual pedagógico com orientações, sugestões e comentários dos autores para os professores. Em cada tópico de cada capítulo há considerações dos autores do que deve ser abordado em aula, considerando os objetivos de cada assunto.

Conta ainda com argumentação sobre a importância da execução das atividades pedagógicas proposta aos alunos na seção *Além do texto* e

indicação de leitura para o professor, considerando os assuntos do capítulo e ainda sugestões de leitura para que o professor ofereça aos alunos. No fim de cada orientação pedagógica dos capítulos há um modelo de atividade complementar que enfoca os aspectos gramaticais estudados durante o capítulo.

As sugestões e modelos apresentados não só no manual do docente, quanto no próprio livro podem e contribuem muito para a avaliação e desenvolvimento do aluno, mas também pode estabelecer uma situação de acomodação caso o professor se atenha apenas ao que é oferecido no livro, ao que é proposto no manual sem levar em conta a realidade da classe e escola.

Eis, portanto, o papel do professor como de suma importância para a aquisição dos conhecimentos sistematizados no Livro Didático. O docente precisa estar preparado para saber explorar os textos não como uma dependência explícita de acomodação, em seguir apenas o que o livro prescreve, mas, acima de tudo, explorar novas estratégias de leitura e escrita, utilizando o Livro Didático, que a custos altíssimos, é uma das ferramentas, porque não dizer, na maioria das vezes, a única, do trabalho pedagógico em sala de aula. Nesses moldes, Geraldi, (1984:41-45) pressupõe que

“O professor é um mediador, deve-se ensinar algo de maneira que o outro reconheça o porquê, a necessidade daquilo que ensinamos. A língua é uma prática social, por isso a necessidade de se ensinar à língua dentro de um contexto. A interação acontece dentro da diferença do outro, onde irá contribuir para sua formação.”

É importante criar situações reais de uso da língua, o professor precisa provocar nos alunos a necessidade em se aprender algo.

4 Considerações Finais

Com um olhar mais apurado sobre as atividades do manual, pudemos avaliar a proposta do livro didático para esse nível escolar que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), os alunos já devem estar proficientes nos aspectos de leitura, escrita e gramática, já que estão se preparando para ingressar no Ensino Médio.

Com base nas atividades analisadas, apesar da grande quantidade de atividades que tem como foco o desenvolvimento da oralidade após leitura e interpretação, pudemos verificar que os textos são usados na maioria das vezes como pretexto para o estudo das regras e normas da gramática normativa. Também ocorre frequentemente a exposição de frases e recortes de textos descontextualizados que, vem a dificultar a construção de sentido e inferências por parte dos estudantes.

Além disso, há uma abordagem deficiente sobre as variações de uso da língua, incorrendo na reprodução da ideia de que a fala e escrita corretas são as preconizadas pela gramática normativa.

Assim fica ao professor a responsabilidade de fazer as devidas observações sobre o uso formal e informal da linguagem, desmitificar a ideia de forma correta de fala e escrita que obedecem aos padrões da gramática normativa e que a língua portuguesa é difícil.

Vale ressaltar que esse estudo não está terminado, pois no universo do ensino e nos aspectos enfocados, sempre haverá problematizações sobre o livro didático, levando-nos a fazer reavaliações constantes e buscar soluções para as curiosidades e inquietações surgidas.

Referências

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.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** – leitura e produção. Cascavel, PR:Assoeste, 1984.

MACEDO, Lino de. Avaliação do Erro: Ponto de partida ou chegada? In: AFONSO, A. Janela *et al.* **Avaliação na Educação**. Pinhais: Melo, 2007.

MARCOS, Duarte. Variações Linguísticas. In: Info Escola. Disponível no site: <http://www.infoescola.com/redacao/variantes-linguistica>. Acessado em 2014.

TEIXEIRA, Edilene. **Aprendizagens por meio da avaliação formativa**. Revista de Educação, n 130, ano 38, Brasília jan/jun 2009.

TERRA, Ernani. **Projeto Radix: português, 9º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

XII

SURDO NO CAMPO VISUAL: LIBRAS COMO CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL BILÍNGÜE

Gildete Macedo Carvalho Freitas
Karine Macedo Freitas

RESUMO: Propõe-se uma reflexão sobre o direcionamento do surdo no campo visual, reconhecendo a LIBRAS como construção de um projeto educacional bilíngüe. A promoção da igualdade neste setor educacional remete-nos ao objetivo para sensibilização da sociedade. Este trabalho deriva do fato de existir discriminação em relação à prática no uso da língua de sinais até hoje. Em nossas discussões, surgirão controvérsias, pois nem sempre essa questão esteve presente nos parâmetros curriculares da educação; portanto reconhecemos tal desconforto de opiniões. Buscou-se em diferentes doutrinadores a discussão que envolva a eliminação do preconceito, para então, gerar uma ação pedagógica relacional, que, norteadas por essa temática, exemplifique a importância do bilingüismo para esse segmento populacional. O ensino da LIBRAS fornece o êxito na possibilidade da compreensão intelectual e intercultural, pois essa modalidade de ensino busca mobilizar a atenção dos interlocutores a partir de uma prática educativa que busca a construção da cidadania.

Palavras-chaves: Surdo no campo visual; Libras; Educação.

1 Introdução

Este tema partiu de inquietações vivenciadas quando estudantes do curso de libras em Teresina. Pudemos ver de perto as dificuldades que os estudantes surdos sentiam ao tentar aprender a Língua Portuguesa, uma vez que, eles ainda não possuíam sequer o domínio da LIBRAS.

Propomos, neste trabalho, uma reflexão sobre a prática do uso da Língua Brasileira de Sinais e suas metodologias de ensino, para interpretação da realidade através de pesquisas realizadas por vários doutrinadores do assunto, no anseio de verificarmos qual a base da relação teórica e prática que vem sendo aplicada para este segmento em especial.

Então como tratar de um assunto tão importante para a sociedade, se essa mesma sociedade de valores educacionais, ainda em sua grande maioria, discrimina a prática da língua de sinais? Ou seja, se o surdo não estiver em harmonia com ele mesmo, como poderá relaciona-se com os outros. Então para o estudante sair deste círculo do preconceito no qual ele se encontra, de uma forma geral, devemos quebrar o rótulo da distorção da imagem de invalidez que se depositou sobre ele.

Para concretização deste trabalho realizou-se um levantamento bibliográfico a nível nacional que intensificou a curiosidade de como vem sendo trabalhado a prática da língua de sinais nos dias atuais. É uma discussão no campo educacional que estabelece uma ordem no conhecimento da aprendizagem dos estudantes surdos, pois refletir sobre os caminhos traçados por este segmento nos leva a esperança para o favorecimento da obtenção de possibilidades para o conhecimento intelectual e intercultural.

2 Aspecto do desenvolvimento da pessoa surda

As especificidades na área da educação para estudantes surdos no Brasil fazem com que o discurso acerca do desenvolvimento deles se vincule pelos resultados e finalidades de ações para controle de implantação do regime educacional atual. A influência da sociedade se faz presente de várias formas, seja ela positiva ou não, assim sendo, á

articulação do ser humano tem ênfase no esforço de ampliar suas relações sociais já que somos seres totalmente sociáveis.

Toda geração assimila sua herança cultural dos seus ancestrais e estabelece a formação de suas idéias para mudança da qual lhe convém. Ou seja, estamos introduzidos na história da ação que praticamos continuamente, pelo caminho da educação que construímos ao longo do tempo, onde através das interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos orientam suas instituições, passam a criar mecanismo de reformulação para seus métodos de ensino.

A história do surdo propõe aos historiadores uma mudança radical que preconiza a educação para a realidade social. Essa idealização permanente que a sociedade almeja com suas normas de moral, delibera o esquecimento de que todos nós somos diferentes uns dos outros. Diante dessa reflexão, podemos rever estudos biográficos para conhecer como os estudantes surdos formulavam a sua aprendizagem.

As conquistas destes estudantes de acordo com suas trajetórias denunciam que a realização da prática em Libras, se dava de forma proibida pela falta do poder econômico que eles não tinham, que de acordo com os estudos de Quadros (2006), traz referências de que somente os surdos que tinham poder econômico possuíam o direito a educação, enquanto aos outros surdos desprovidos desse poder restavam-lhes apenas o título de “vagabundos”. Quadros ainda destaca um monge beneditino chamado Pedro Ponce de Leon (1510-1584) que era encarregado da educação dos estudantes surdos da corte Espanhola.

Além de serem pobres, a “segunda classe de surdos” ainda era obrigada a utilizar o método da oralidade para se comunicar, e se não o fizessem eram punidos severamente, pois nessa época a prática da comunicação através de gestos/sinais era considerada um crime gravíssimo, sendo feita uma constante repressão aos que se atreviam a utilizá-la.

Como medida desesperada pela sobrevivência, os estudantes surdos excluídos da educação buscam de forma camuflada e tímida a comunicação gestual para serem compreendidos em suas necessidades básicas. No entanto esta liberdade momentânea resultada de uma tentativa oculta de continuar utilizando Libras, mais uma vez é abafada pelo Congresso de Milão de 06 a 11 de setembro de 1880, onde cento e oitenta e duas pessoas ouvintes procedentes de vários Países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá decretaram que a educação dos surdos deveria ser oral e não gestual.

O modelo de ensino discutido neste congresso não acrescentou em nada para aqueles desprovidos de educação, pelo contrario essa reunião formalizou o que viria a ser mais um empecilho, mais uma barreira para esses surdos não se enquadrarem no modelo educacional da época. Ou seja, foi uma forma de realocarem os surdos para uma posição a margem da sociedade, uma vez que o convívio social apenas com a prática oral inviabilizava a socialização dos mesmos.

A representação de grupo envolve dispositivos sociais como, por exemplo, a classe social da qual alguém está inserido, é desta forma que a sociedade estabelece atribuições e responsabilidades aos seus membros. O fato é que a sociedade sempre extrapolou em suas atitudes com os surdos, o que permitiu o exagero em sua discriminação.

"A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar" (BERTHIER, 1984:165).

Na tentativa de ser compreendido, o surdo moldava sua história, num idealismo natural dentro de limitações. Como consequência deste intenso processo histórico o estudante surdo trilhou caminhos de desespero por não poder usar a língua de sinais com qual se identificava,

pois nesta abordagem os efeitos de privação marcaram sua essência humana restando-lhe apenas um trabalho de peregrino, sem reconhecimento, enfrentando aflição e angustia. Inúmeros conflitos surgiram para os surdos nesse processo de tentativas de mudanças, que conduziu o pensamento dos mesmos para buscar um nacionalismo capaz de oferecer uma integração que defendesse suas origens.

Esta época foi marcada por acontecimentos de circulação de idéias contrárias a formação do surdo, sejam elas étnicas culturais ou religiosas, pois neste período esse segmento era definido por vários conceitos preconceituosos, onde eles eram condenados a não ter memórias e nem tradições. Algumas dessas transformações e suas conseqüências para a educação do surdo serão vistas nos próximos capítulos.

3 Educação do surdo no Brasil: na zona do preconceito

Essa concepção geral sobre a educação dos surdos no Brasil nos remete para a violação puramente moral, já que a sociedade reage de forma cruel contra aqueles que ela considera diferente de suas normas vigentes. Neste caso a sociedade exerce sobre a conduta dos indivíduos o poder de ordem que tem a seu dispor, obrigando assim a todos a cumprir o que ela determina como lei.

Na história, o modelo de organização da sociedade, nunca apreendeu a respeitar as diferenças, assim as intervenções aconteciam de forma abusiva para corromper a distinção social no que diz respeito à alienação sofrida pelo o estudante surdo. A sistemática do conhecimento humano progrediu para metodologia ao longo dos fatos históricos, onde envolveu experiências culturais desafiadoras para os surdos.

Na ideologia de Chartier (2002), ele aponta como mecanismo de autoconhecimento:

“É do crédito concedido (ou recusado) à imagem que uma comunidade produz de si mesma, portanto de seu “ser percebido”, que depende a afirmação (ou a negação) de seu ser social. O porquê da importância da noção de representação, que permite articular três registros de realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada”. (CHARTIER, 2002:10-11)

Com a publicação de Bagno (2006) a educação em si ainda permanece no privilégio de alguns, de tal maneira que em nosso país, existe uma grande parcela que permanece a margem do domínio de uma norma culta.

Para Quadros e Karnopp (2004), ao longo dos tempos a língua tornou-se fonte do meio e fim da relação sócio-cultural da comunidade surda brasileira por esta ser visual e espacial. Em consonância com esse ambiente de idéias é interessante acrescentar este pensamento lingüístico:

[...] se levarmos em consideração que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas (Chomsky, 1966), os estímulos aos quais o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes daqueles vivenciados pelo ouvinte, deixando o, automaticamente, em condições diferentes desse, no que se prefere às línguas orais - auditivas. Assim, propiciar ao surdo a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição lingüística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço visual, não dependendo, portanto da audição para ser adquirida. (FERNANDES, 2003:30).

Vivemos em uma sociedade que não considera a opinião do estudante surdo e nem valoriza as suas expectativas como uma realidade difícil, porque quando adentram na sala de aula não estão preparados para o processo de letramento de sua língua materna. Dessa forma o estudante surdo não se enquadra no modelo de ensino regular, que é justamente o modelo de ensino priorizado pelos gestores da educação.

Então o que acontece quando o estudante surdo e o estudante ouvinte não possuem o conhecimento de sua língua materna? Gera-se um desconforto na aprendizagem de ambos, inclusive para o professor que tem a função de ensinar. Toda essa problemática ainda se soma a dificuldade das famílias dos estudantes surdos de entender e corrigir esse desarranjo educacional, uma vez que o entendimento entre eles se faz de modo simples com uma linguagem simbólica/gestual que garante a comunicação entre ambas as partes.

Com a leitura da dissertação Aquino (2005), apresentada à comissão de pós- graduação em educação da Universidade Federal do Mato Grosso do sul, foram atribuídas à fundamentação teórica deste trabalho informações acerca do Professor Francês Ernest Huet, que iniciou o ensino de Libras no Brasil, e juntamente com o Imperador D. Pedro II fundou a primeira escola para estudantes surdos no ano de 1855.

Neiva, em sua dissertação, aponta que a Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos (FENEIS) possui propostas de educação inclusiva, para estudantes surdos com base no modelo da escolar regular. Desta forma ela usa esta citação do FENEIS:

Os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngües para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras

atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FENEIS, 1999).

Desde o início o estudante surdo viveu no campo da educação como um mero observador, por ser considerada uma pessoa inválida de conhecimento intelectual. Essa questão até hoje prejudica o desenvolvimento emocional do surdo, esse preconceito resulta no rebaixamento de sua auto-estima, gera insegurança, provoca seu isolamento social, traumatizando assim, de forma cruel, o desenvolvimento deste indivíduo. Como oportunidade destaca-se a citação de Wrigley (1996:71):

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada..., e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.

Tratar de cultura surda é reconhecer a construção de um novo modelo estrutural para o processo de sobrevivência humana. Nesta nova configuração construída pelo o surdo é necessário perceber os conflitos que compõem esse segmento populacional para intervenções futuras com êxito, pois os avanços educacionais favorecem essa construção lingüística de saberes fortalecendo assim o conhecimento educacional deste surdo.

É importante salientar que o preconceito é qualquer pensamento ou atitude que simbolize discriminação/desrespeito para com o próximo.

Referindo-se especificamente a pessoa surda no contexto da educação, a sociedade pratica o preconceito a partir da não aceitação do viver particular do outro, assim condena de forma covarde aquilo que lhe parecer estranho.

No Brasil como em qualquer outro país, ocorrem comparações sociais na área da escolaridade do indivíduo, neste sentido o estudante surdo perde sua autonomia porque não consegue acompanhar a língua padrão da sociedade brasileira que é língua portuguesa.

No campo da educação vale destacar ainda que a comunicação não é simplesmente feita através da fala, ela também é realizada pelo campo visual, mas para que exista comunicação é necessário que exista um emissor e um receptor para que ocorra de fato o diálogo.

Com base no estudo de Gesse (2009), a problemática das crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda, tem que prevalecer sobre todos os demais no sentido de utilidade e objetividade. Não basta conhecer, tem que se fazer aquilo que é necessário para se conhecer a língua brasileira de sinais. “Ainda é preciso insistir no fato de que a LIBRAS é língua? Desde a década de 1960, ela recebeu o status lingüístico, e ainda hoje, passado quase cinquenta anos, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade”

E, contudo, a impressão de acabamento e de fim, o sentimento surdo que sustenta, anima nosso pensamento, acalenta-o talvez assim com a facilidade de suas promessas, e que nos faz crer que alguma coisa de novo esta em via de começar, de que apenas se suspeita um leve traço de luz na orla do horizonte-este sentimento e esta impressão talvez não sejam infundados (FOUCAULT, ano, p. 203)

No cruzamento da comunicação entre os ouvintes (pais/professores) com o surdo é necessário que ambos conheçam a

Língua Brasileira de Sinais para que se efetive a compreensão na comunicação. Desse modo a cultura surda vem se destacando pelo esforço no desejo da transformação em sua situação social.

A expansão para a aquisição da educação para surdo se deu de forma rebelde pela proliferação de novas idéias de liberdade. Tratar de cultura surda é reconhecer a construção de um novo modelo estrutural para o processo de sobrevivência humana. Nesta nova configuração construída pelo o surdo é necessário perceber os conflitos que compõem esse segmento populacional para intervenções futuras com êxito, pois os avanços educacionais favorecem essa construção lingüística de saberes fortalecendo assim o conhecimento educacional deste surdo.

A pesquisa científica sobre a educação, em seus princípios, era praticada por nobres que atuavam como donos dos saberes mantendo a tradição clássica, onde eles se opunham as novas idéias científicas que iam surgindo.

Mas mesmo correndo risco o surdo conseguiu mudar a metodologia de ensino aplicada a ele, simplesmente porque, a educação é uma condição de desenvolvimento básico do processo civilizatório. Portanto o conhecimento de uma língua é um objeto do nosso conhecimento como um campo de treino do pensamento livre a respeito aos fatos no mundo acessível à observação através dos nossos atos e dos nossos julgamentos para com os outros.

4 Bilingüismo facilitador no dialogo

A discussão sobre a questão da comunicação do surdo avança a cada dia com a visibilidade da quebra de um paradigma institucional brasileiro. Ao traçar um estudo sobre o Bilingüismo, vem-nos a idéia de que a comunicação é um elo capaz de romper desafios impostos pelo próprio homem.

Neste contexto, as mãos são na realidade o instrumento primordial para execução da linguagem, são elas que passeiam no espaço visual para oferecer um norte para aquele que esta se sentido sozinho no meio de letras e falas. A comunicação pode ser exatamente isso, no seu campo especial de atuação que é a estruturada língua da qual uma pessoa se identifica. Essa abordagem facilita a compreensão do surdo no campo visual, quando relacionamos ao projeto da junção de duas línguas primordiais, partindo da elaboração de estratégias educacionais voltadas para mobilização das relações sociais.

Segundo Carvalho (2010), existe a convicção de que os pais dos estudantes surdos educam seus filhos tentando sempre equipará-los aos ouvintes porque conhecem a problemática do preconceito contra os diferentes.

Portanto, não se pode mais negar aos surdos o direito no dinamismo de explorar o convívio social. Tais questões são evidentemente cruciais nas percepções deste grupo social, visto que existem muitas pessoas desconhecedoras da língua de sinais. Mas isso não é desculpa para terem atitudes contraditoras e cruéis com os surdos, ou seja, para uma pessoa se sentir bem com a sua identidade, irá escolher pertencer a grupos que possam contribuir de forma positiva para o seu crescimento individual resultando em uma melhor convivência com os demais.

Freire (1986) nos propicia a melhor das relações sociais que é a interação entre pessoas, onde para este autor, nós necessitamos desesperadamente uns dos outros para fazer existir o diálogo. Como ele próprio afirma:

Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o

pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. Em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.”

Este painel da educação do surdo nos remete para conhecer os parâmetros que integram o ensino de libras, que, de acordo com Brito (1990) a LIBRAS possui sua estrutura gramatical própria, organizada sobre alguns parâmetros, são eles: configuração de Mão; ponto de articulação; movimento; região de contato; orientação. Além disso, constata-se uma considerável evolução de conhecimento na literatura especializada por despertar no aperfeiçoamento da linguagem dos surdos com os ouvintes.

A situação lingüística no Brasil da origem a debates sobre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, ou seja, existem regras que definem como se deve falar, mas quando nos referimos a estrutura da prática na LIBRAS, a impressão que se tem é que parece muito difícil para aplicação desta metodologia de ensino. Em toda essa vasta área devemos nos lembrar que a educação não se faz com soluções fáceis e prontas para se elaborar. Essas construções especificam como podemos usar a língua brasileira de sinais e seus complementos para explicar as idéias. Por essa razão a estrutura da língua e seu estudo são indispensáveis para oferecer uma excelente comunicação.

Como todas as situações a prática da LIBRAS tem uma dimensão existencial pela sua importância na comunicação, pois modifica a relação do indivíduo que o pratica com o mundo e com ele mesmo. É essencial que se reconheça os benefícios que a Libras oferece aos seus praticantes,

observando que esse conhecimento abre um leque de oportunidades, onde traz a realidade da dimensão do que o mundo no seu todo.

Para se atingir o objetivo da junção destas duas línguas para o surdo é preciso trabalhar a família e os professores, procurando atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, gerando assim hipóteses a respeito da geração de bom diálogo para então atingirmos toda a sociedade.

Creio que essa forma de apresentação facilitará a leitura para os leitores leigos na LIBRAS. É nesta reação de reconhecimento de que somos sujeitos com consciência particular é que se reformula a realidade de cada um na organização da vida.

O processo de viver depende de nossas adaptações, ou seja, cabe a nós mesmo travar as exigências de convivência para suportar as tolerâncias do exercício das emoções já que buscamos a todo instante a felicidade. Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da educação para surdo significa admitir o questionamento colocado na necessidade de justificar as afirmações realizadas para dar lugar a sugestões de reformular o desempenho do domínio dos professores. Graças a suas habilidades científicas, o professor realiza de forma adequada o ensino necessário para o desempenho escolar.

Um dos instrumentos básicos da língua brasileira de sinais é a noção que se tem do alfabeto para nos concentrar no aspecto da montagem das frases propriamente ditas. O planejamento e a implantação de ações para oferecer qualidade de vida para surdos pressupõem o estabelecimento de um referencial onde se deseja chegar, ou seja, definição de objetivos e metas que representem a solução que se pretende alcançar.

No geral, quase todos os problemas que afetam os estudantes surdos hoje no país, advém da insuficiência ou da inadequação das políticas públicas básicas, principalmente das camadas mais pobres.

Apostar na capacitação e no apoio para eles é garantir que os benefícios chequem de fato, porque neste ponto o poder público tem responsabilidade de obter sucesso com as intervenções.

Da mesma forma, não se pode mais admitir as ações para esse segmento, sem que aja uma operacionalização no planejamento do acesso aos benefícios públicos e privados para eles, porque não basta somente oferecer serviços é preciso prepará-los para utilizar e compartilhar de responsabilidades com o poder público na conservação da manutenção do controle de qualidade num ensino satisfatório.

A constituição Federal Brasileira garante o acolhimento técnico que fortalece a legislação de proteção aos direitos de todo cidadão, porém, uma das causas de insucesso de políticas pública e serviços públicos básicos, esta em desprezar a importância da preparação e da habilidade dos surdos para usá-las.

5 Conclusão

Uma nova abordagem sobre a Língua de Sinais pressupõe não só uma revisão de valores ou crenças enraizadas na nossa cultura, mas nos remete para uma necessidade de reformulação do modelo de vida e do papel do homem em nossa sociedade. Num convívio social é muito difícil se conseguir em curto prazo estabelecer uma abordagem que contribuía para eliminar toda a mística que envolve essa fase de transição do preconceito contra o uso da Língua de Sinais (LIBRAS).

Serão necessários alguns anos e muitas pesquisas para se criar metodologias eficazes para se combater este preconceito, porque nossa sociedade precisa urgente compreender que a surdez não diminui ninguém, muito menos deixa-o incapaz de viver normalmente, mas ao contrário ela faz fluir uma nova forma de enxergar o mundo, ajuda a criar mentes criativas que podem vir a se destacar em uma sociedade

competitiva e tão sedenta de novas idéias, pois essa “deficiência” por vezes os torna mais aptos até, em algumas áreas do mercado de trabalho que pessoas consideradas “normais”.

Antes de tudo a metodologia deve propor preparação desta língua natural a todos os professores para então entrarmos no grupo familiar valorizando a formulação de um ideal onde possa criar objetivos de oportunidade educacionais para o estudante surdo. A Linguagem é uma ferramenta essencial capaz de excluir o preconceito da vida de quem quer que seja, mas os professores precisam usar estratégias de preparação para ensinar, porque à linguagem penetra no conhecimento e nas formas de conhecer a realidade da vida.

Diante dos conteúdos tradicionais de ensino da língua, o importante para o estudante surdo é que ele reconheça que faz parte de uma comunidade, e que essa mesma comunidade, neste momento esteja também apreendendo com ele dentro de sua cultura materna, com esse fenômeno da comunicação a reestruturação torna-se inevitável para atender esse novo público.

As formas de organização da sociedade podem ser alteradas por mudanças sociais. Uma das capacidades mais marcantes da sociedade tem sido sua capacidade de produzir e absorver as mudanças sociais através de uma ruptura com a tradição. As rupturas são acompanhadas em formas de permanência, e que mesmo em sociedades mais avançadas, infelizmente ainda se conservam valores negativos que foram absorvidas do passado. Os ritmos das mudanças são desiguais e lentas, por manter preconceitos absurdos contra a prática da língua de sinais ainda hoje.

Constatado que é difícil criar a atmosfera desejada para a solução imediata da quebra do paradigma sobre o preconceito em relação a prática do uso da língua de sinais, a reflexão nos remete para o pensamento na mudança de atitudes da sociedade para com os surdos,

tendo convicções que a persistência resolverá problemas de questões sociais como, por exemplo, o analfabetismo deles.

Essa ideologia tem que favorecer a possibilidade de exigir que a sociedade respeite a dignidade da pessoa surda para garantir os meios de atendimento das suas necessidades básicas. Então como a educação faz parte deste mínimo, torna-se relevante levar esse tema do estudo da LIBRAS como construção de um projeto educacional bilíngüe em sala de aula desde as séries iniciais.

Lembrando que este método do ensino da língua de sinais colabora não só para aqueles possuidores da surdez, mas também para familiares e sociedade em geral que convive com os mesmo. No processo da procura de uma técnica alternativa ou de uma perspectiva para o problema, devemos levar em conta o favorecimento da tecnologia a nossa disposição para conhecer e praticar a Libras, pois proporciona confiança no ambiente social.

Espera-se que o futuro nos permita colaborar com esse projeto especial para professores e estudantes amantes de LIBRAS, concedendo privilégios assim à formação científica do surdo no campo da educação.

Desta forma o surdo deve reconhecer-se como parte de uma sociedade que tem o papel e o dever de ser inclusiva para esse segmento, mudando assim a sua realidade pelo objetivo primordial, que é oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e auto-determinada em seu meio social

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Campo Grande: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação**. INEP, Brasília: 1997

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**. O que é como se faz. 43ª ed., São Paulo: edições Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: edições Loyola, 2000.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez e Bilingüismo**: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos. Salvador: 2010

CHARTIER, Roger. **Do palco a página**: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII). Tradução Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002ª HARTIER, Roger. **Do palco a página**: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII). Tradução Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002ª.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilingüismo como proposta educacional para crianças surdas. In: Artigo do IX congresso Nacional de Educação- **EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR: 2009.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad; MEIRELES, Antônio Rauf Alves Di Carli MENDONÇA, Suelene Regina Donola. **Identidade, Cultura e Língua de Sinais**: O Mundo do Surdo.in:Libras-Língua Brasileira de Sinais. Taubaté: UNITAU, 2012.

PREIRE, Paulo. **MEDO e Ousadia** – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOPEZ, Adriana. III. Título.IV. **Série O surdo e a história de sua educação.** Disponível em:
http://www.ines.gov.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM, acessado em: maio de 2010 (13a ed.);

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I.** Arara Azul, Petrópolis-RJ: 2000.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, GLADIS. **Estudos Surdos II.** Arara Azul, Petrópolis, RJ: 2007.

RODRIGUES, Z.F.F. **Histórico da Educação dos Surdos:** a educação de surdos no mundo. Disponível em:
http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=621

RIBAS João Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1983; **Viva a Diferença:** Convivendo com as Nossas Restrições e Deficiências. SP: Moderna, 1996;

SOUSA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?:** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins fontes, 1998.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez.** Gesser, Audrei, 1971

XIII

A IMPORTÂNCIA DE SE CONHECER TÉCNICAS PARA A REESCRITA

Ângela Catarina Miranda LEITE
Paulo Victor Cardoso VENÇÃO
Maria Vilani SOARES

RESUMO: Propõe-se um estudo do processo de reescritura textual de acadêmicos da UFPI e de outras Instituições de Ensino Superior, da cidade de Teresina-PI, a partir da análise das operações linguísticas observadas nos textos reconstruídos, verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino/aprendizagem de produção textual. Para tanto, seguiram-se algumas das teorias sobre escritura e reescritura, em suas bases cognitivas e metacognitivas. Os participantes produziram a primeira versão, e, em seguida, a reescrita de texto (individualmente, com o colega e com o professor orientador). Verificou-se que, das três modalidades de reescritura, resultaram melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois, independentemente de quem fossem os parceiros, os sujeitos, em um nível de metacognição, manifestaram a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos em seus textos.

PALAVRAS-CHAVES: Reescritura Textual. Operadores Linguísticos. Cognição. Metacognição.

1 Considerações Iniciais

A grande importância atribuída ao desenvolvimento das atividades de produção textual, levando em conta questões sobre como os alunos escrevem, o que escrevem e com que objetivos escrevem, tem sido responsável por inúmeras investigações sobre o processo da escrita, propondo explicações para os fracassos dos alunos na linguagem escrita e orientações didáticas mais apropriadas para o tratamento da escritura nesse contexto.

O “Laboratório de Produção textual”, na oficina “A Importância de se Conhecer Técnicas para a Reescrita”, prevê esses bloqueios, procurando experienciar, juntamente com a comunidade interna da UFPI e comunidade externa (de outras Instituições de Ensino Superior), situações de produção textual, descrevendo todo o desenvolvimento cognitivo de processamento de ideias e, especialmente, apresentando possibilidades de refacção textual, a partir de operadores linguísticos, relevando o desenvolvimento metacognitivo.

Dessas constatações, derivaram os problemas a serem pesquisados, os quais podem ser assim enunciados: Há evidências de que o trabalho com reescrita de textos, individualmente e de forma colaborativa, produza alterações positivas nos textos (quanto ao significado do texto), enquanto produto e processo, no momento em que fazem uso dos operadores linguísticos (supressão, inserção, supressão e deslocamento) quando trabalham com parceiros do que quando trabalham individualmente?

Considerando-se as questões pertinentes a este estudo, formularam-se as seguintes hipóteses: (1) a atividade de reescrita é vista pelos acadêmicos como uma oportunidade de alterar problemas locais do texto (acentuação, ortografia das palavras, pontuação, falta de concordância e regência inadequada); (2) as atividades de reescrita colaborativa de textos (professor, alunos) podem proporcionar ao aluno a consideração dos problemas globais do texto, como emprego inadequado de palavras, pouca informatividade (insuficiência de dados, irrelevância da informação), coesão (inadequação de conectores) e coerência (falta de clareza das ideias, ambiguidades); (3) das atividades de reescrita (individualmente, com o professor ou com os colegas) resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado, independentemente de quem sejam os parceiros.

Abordou-se, a partir de alguns estudiosos doutrinados no assunto (HAYES e FLOWER,1980; FIAD, 1991. SERAFINI, 1992; FIGUEIREDO, 1994) a escrita como produto e processo, dando ênfase à forma como o docente responde à escrita do aluno e sua influência no processo de ensino/aprendizagem da produção textual.

Em seguida, descreveu-se o processo de construção de um texto e alguns modelos de processamento da revisão. Só depois, enfocaram-se os aspectos metodológicos e apresentação dos resultados da pesquisa.

A atitude do professor de compreender a escrita como produto e/ou processo relaciona-se diretamente com a tradição de ensino da escrita e com sua postura pedagógica assumida em sala de aula. Estudos sobre a postura do professor diante das atividades de produção de texto dos seus alunos partem do princípio de que a maioria dos professores ainda utiliza a escrita com o propósito de reforçar, treinar e imitar padrões gramaticais eleitos como “corretos”, segundo uma “norma gramatical”.

2 Aspectos metodológicos da Pesquisa

Nesta seção, descreveremos como se deu a geração dos dados e sua posterior análise e discussão, considerando as três situações de reescritura dos textos (individualmente, com a ajuda do colega e com a ajuda do professor).

2.1 A geração dos dados

Os dados foram gerados por dois questionários, constituídos de perguntas sobre dados pessoais e, também, relativas aos hábitos de leitura e escritura dos alunos, e dos vinte textos e suas respectivas versões reescritas. No final da oficina contou-se, para análise, com vinte produções em primeira versão, e vinte versões reescritas, sendo dez em

situação individual, seis com ajuda do colega e quatro com a ajuda do professor, perfazendo um total de trinta textos para análise.

As redações em primeira versão foram produzidas sempre em função de uma determinada situação comunicativa, seguindo as etapas de geração de ideias e produção. Na geração de ideias, foram utilizados diferentes métodos de estímulo à produção textual (leituras de textos coletados pelos alunos, discussão, debates, palestras, apresentação de vídeos), procurando-se instaurar uma situação comunicativa o menos artificial possível. Imediatamente após cada etapa de geração de ideias, os alunos foram solicitados a escrever textos dissertativos/argumentativos sobre os temas discutidos.

Após produzirem os textos, estes eram lidos pelos alunos para a turma e, em seguida, entregues aos Ministrantes. Os textos produzidos, em todas as suas versões, eram fotocopiados pelos Ministrantes e devolvidos aos alunos no encontro seguinte.

Antes da atividade de reescritura textual, os ministrantes trouxeram exemplos de reescrituras, a partir da identificação dos operadores linguísticos (inserção; substituição; deslocamento e supressão). Após a exemplificação, que foi realizada com a participação de toda a turma, devolveram-se os textos e partiu-se para a atividade de reescritura. A turma foi dividida em grupos distintos já mencionados no primeiro parágrafo desta seção.

- (1) Na reescritura individual, os alunos foram instruídos para a necessidade de alternar os papéis de produtor e leitor do texto, verificavam, por sua iniciativa, a necessidade de ajustar os textos a fim de aprimorá-los em todos os aspectos que julgassem necessários. Para isso, liam, novamente, o texto, antes de efetuar as alterações. Os sujeitos foram deixados livres para alterarem seus textos.

- (2) Na reescritura com a ajuda do colega, estes liam o texto, individualmente, e faziam anotações que considerassem necessárias para a indicação de problemas ao outro colega. Em seguida, discutiam os problemas levantados no texto, sem que nenhuma das partes efetuasse qualquer alteração ou utilizasse qualquer recurso para marcar o problema. Após a discussão, cada aluno reavaliava seu texto, individualmente, observando as questões apontadas e fazia ou não as modificações, o que dependia de seu julgamento. Esse procedimento visou garantir a liberdade do autor para alterar ou não o texto sem qualquer forma de pressão. Os alunos foram instruídos a não abordarem questões divergentes, relativas à opinião pessoal, a menos que observassem incoerências no texto e, ainda, a não negociarem os significados apenas oralmente, deixando de ajustar a escrita pelo fato de terem compreendido os aspectos obscuros através do diálogo.
- (3) Nas atividades de reescritura dos textos em conjunto com os Ministrantes, os alunos foram alertados para a necessidade de discussão dos aspectos levantados, já que a leitura desses avaliadores poderiam não estar adequada às intenções dos autores do texto. Além disso, procurou-se conduzir o diálogo de forma a fazer emergir soluções sem apontá-las. Para tanto, forneciam-se, aos alunos, pistas que pudessem conduzir à solução dos problemas.

Cabe observar ainda que nem todas as falhas foram indicadas, procedimento que se considerou adequado para evitar a sobrecarga de informação e, em consequência, a baixa atuação do sujeito na reescritura de seu texto. Além disso, com o propósito de garantir a motivação do aluno, procurou-se, sempre que possível, elogiar os aspectos positivos do trabalho produzido.

2.2 Análise e discussão dos dados

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados, inicialmente, através da comparação entre a primeira versão e a versão reescrita. Para isso criou-se, para cada texto, um quadro com quatro colunas, colocando-se na primeira a numeração dos parágrafos; na segunda, a primeira versão; na terceira, a versão reformulada, com indicação das alterações ocorridas, e na última coluna os resultados das alterações: RP (resultado positivo); RN (resultado negativo) e RI (resultado indiferente).

Neste Laboratório, analisaram-se as quatro alterações que um escritor pode realizar no seu texto, utilizando-se de operadores linguísticos como: supressão, inserção, substituição e deslocamento. Optou-se pela utilização de marcadores de texto coloridos, a fim de representar, na escrita, os diferentes tipos de alterações utilizadas pelo escritor nas duas versões produzidas: (1) supressão (marcador laranja); inserção (**texto em amarelo**); substituição (texto verde); (3) deslocamento (texto em rosa).

Demonstração das alterações efetuadas e dos resultados entre a versão inicial e a versão reformulada individualmente

PARÁGR.	VERSÃO INICIAL	2ª VERSÃO	RESULT.
1º	Não vou me referir tanto a governo mas sim a população. Hoje em dia se fizemos tudo controlado não precisaríamos estar desperdiçando alimentos. (linhas 1-2)	Acredito que a culpa da fome não é tanto do governo mais sim da população, quanto alimento jogado fora, no mercado, quantas frutas estragadas , ... (linhas 1-2)	INS.- RP SUBST.- RN SUPRES.- RN

As alterações foram analisadas considerando o impacto causado pelo uso dos operadores linguísticos na qualidade do texto, codificando desta forma: RP (resultado positivo); RN (resultado negativo) e RI (resultado indiferente).

Posteriormente, efetuou-se a computação geral desses dados, em cada uma das modalidades de reescrita com o propósito de evidenciar o desempenho dos sujeitos nas atividades de reescrita de seus próprios textos.

3 Considerações Finais

Considerando-se que, a maioria dos operadores linguísticos utilizados por esses alunos provocaram melhorias nos textos, e que, principalmente, serviram para desmistificar a ideia do texto como sendo produto de um esforço inicial, único e suficiente, foi possível considerar a experiência como positiva e relevante para o processo de produção textual, o que só vem confirmar a hipótese de que, das modalidades de reescrita (individualmente, com o professor ou com o colega), independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado.

Esta oficina de Extensão, intitulada “A importância de se conhecer técnicas para a reescrita”, experienciada pelo Projeto “Laboratório de Produção Textual”, sem a pretensão de oferecer resultados definitivos, revelou que a atividade de reescrita textual pode ser uma alternativa para que os alunos percebam a escrita, já no âmbito da instrução, como uma atividade relevante para a vida, pois, como afirma Figueiredo (1994, p.157), “Escrever não é um dom, nem um privilégio inato dos gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, um trabalho que envolve o fazer e o refazer”.

Dessa forma, inferimos que a atividade de reescritura deve ser utilizada constantemente na escola, com a mesma importância que está sendo empregada nas etapas de planejamento e execução das produções textuais, criando um automatismo benéfico nos alunos.

Referências

FIAD, Raquel Salek. Operações Linguísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, v. 4, p.91-97, 1991.

FIGUEIREDO, Olívia. Escrever: da teoria à prática. In. FONSECA, Fernanda Irene (org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto:Porto ed., p. 157, 1994.

HAYES, J. R.; FLOWER, L.C. Identifying the organization of writing processes. *In:*. In. GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (orgs), **Cognitive processes in writing**. Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates, p.3-30, 1980.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 5 ed. São Paulo: Globo, 1992.

ZAMEL, Vivian. **Writing: the process of discovering meaning**. Tesol Quartely, Boston, 16(2): 195-209, 1982.