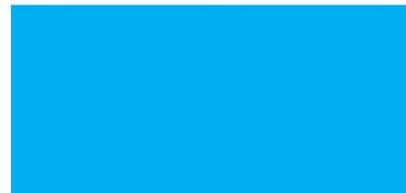
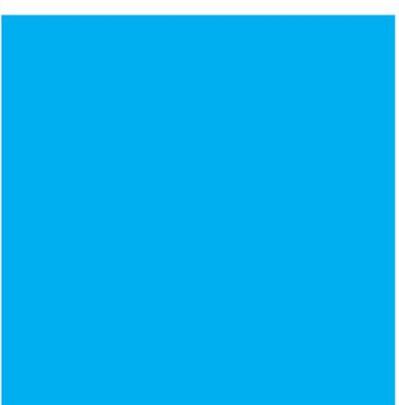
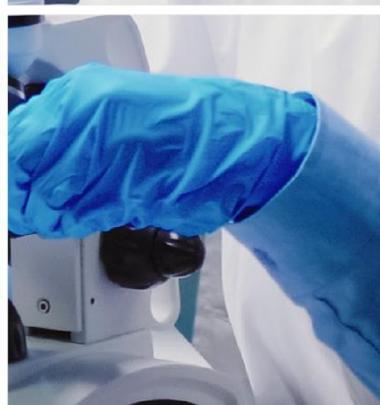
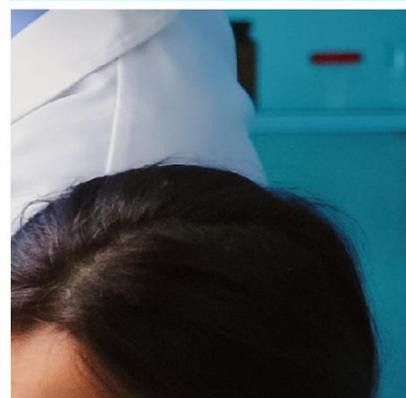




INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.1

JULHO
2021



Integralize

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005

(48) 99175-3510 <https://www.editoraintegralize.com>



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 1ª ed. Julho/2021. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal
Texto em português

ISSN/2675-5203

1 - EDUCAÇÃO 2- HUMANIDADES 3 - SAÚDE 4- GESTÃO
5 - EXATAS 6 - BIOLOGIA 7- TECNOLOGIA 8 - LETRAS
8 - NEGÓCIOS 9 - DIREITO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CPI) Biblioteca da Integralize - SC – Brasil

Revista Tecnológica da INTEGRALIZE- Ed.1, n.01,
julho/2021. Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto em Português

ISSN/2675-5203

1. Ciências Biológicas
2. Ciências Exatas e da Terra
3. Ciências Humanas
4. Ciências Sociais Aplicadas
5. Linguística, Letras e Arte
6. Saúde



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela INTEGRALIZE - Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.editoraintegralize.com>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Administrativo-Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretor Acadêmico

Hélio Sales Rios

Editora-Chefe

Vanessa Sales

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Revisores

Hélio Sales Rios

Mac Janet Alves Lima

Diagramação

Balbino Júnior

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos nos artigos são de responsabilidade exclusiva de seus Autores.

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTE

LINGUISTICS, LETTERS AND ART

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN/2675-520



SUMÁRIO - LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTE

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA - Autora Ana Lúcia Sato.....	08
LANGUAGE VARIATION AND GRAMMAR EDUCATION	
A MÚSICA COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS - Autor Gabriel da Silva Rodrigues.....	26
MUSIC AS A RESOURCE IN THE LITERACY PROCESS IN THE EARLY SERIES	
A ESCRITA ESPONTÂNEA NA ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR - Autora Elaine da Silva	39
SPONT NEA WRITING IN LITERACY AND THE ROLE OF THE TEACHER AS A MEDIATOR	
ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E COGNITIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PROPOSTA METODOLÓGICA DE INCLUSÃO ESCOLAR - Autora Fabiana Camargo.....	48
LANGUAGE AND COGNITIVE ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR SCHOOL INCLUSION	
INCENTIVO À LEITURA: UM DESAFIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA- Autores Nadja Vasconcelos e Djalma Cariolano da Silva Júnior	57
READING ENCOURAGEMENT: A CHALLENGE OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN PUBLIC SCHOOL	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL - Autora Vera Lúcia Pereira.....	68
LITERACY AND LITERACY: PERSPECTIVES OF TEXTUAL PRODUCTION	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS - Autores Nadja Vasconcelos e Djalma Cariolano da Silva Júnior	81
THE IMPORTANCE OF READING AND THE INFLUENCE OF TECHNOLOGIES	
APOSTO EXPLICATIVO E ESPECIFICATIVO: DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS - Autor Natan Oliveira Ferreira.....	90
POSITION AND EXPLANATION AND SPECIFICATION: DIFFERENT THEORETICAL APPROACHES	
A ARTE CONTEMPORÂNEA NO CARNAVAL DE SÃO LUÍS/MA: A estética visual dos blocos tradicionais - Autor Wilson Raimundo Tavares.....	102
NEA CONTEMPOR ART AT THE CARNIVAL DE SÃO LUÍS/MA: The visual aesthetics of traditional blocks	

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA

LANGUAGE VARIATION AND GRAMMAR EDUCATION

Ana Lúcia Sato

SATO, Ana Lúcia. **Variação Linguística e Ensino de Gramática**. Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 08-25, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O objetivo deste texto é fazer algumas reflexões, a partir de pressupostos sociolinguísticos, sobre certas questões que envolvem variação e mudança linguística, com implicações diretas no ensino da língua 2. Discutimos os seguintes tópicos: a língua como atividade social e as variedades linguísticas; a questão da norma, do valor social das formas variantes e do preconceito linguístico; e esboçamos algumas sugestões metodológicas para o ensino de gramática, considerando a diversidade linguística e o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Esses tópicos são abordados tomando como pano de fundo um contraponto entre um ensino gramatical 'tradicional' e o papel social da escola, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Palavras-chave: Ensino de gramática. Variação linguística. Preconceito linguístico. Norma.

ABSTRACT

The aim of this text is to make some reflections, based on sociolinguistic assumptions, about certain issues that involve linguistic variation and change, with direct implications for language teaching². We discussed the following topics: language as a social activity and linguistic varieties; the question of the norm, the social value of variant forms and linguistic prejudice; and we have outlined some methodological suggestions for teaching grammar, considering linguistic diversity and improving students' communicative competence. These topics are approached against the backdrop of a counterpoint between 'traditional' grammatical teaching and the social role of the school, as proposed by the National Curriculum Parameters of Portuguese Language

Keywords: Teaching grammar. Linguistic variation. Linguistic prejudice. Standard.

INTRODUÇÃO

A epígrafe, extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, é bastante significativa no que se refere a uma política linguística e a um planejamento linguístico no Brasil. No que diz respeito à língua falada no Brasil, devemos considerar, antes de mais nada, que o nosso não é um país monolíngue a despeito de termos instituído a língua portuguesa como o idioma oficial⁴. O plurilinguismo é observado não só no sentido de diferentes idiomas (tupi-guarani, português, italiano, alemão, etc), mas também se manifesta no âmbito de uma mesma língua, no caso que nos interessa aqui, no âmbito da língua portuguesa.

Antes, porém, de tratarmos dos tópicos que selecionamos para discussão neste texto – a língua como atividade social, as variedades linguísticas, a questão da norma, do valor social das formas variantes e do preconceito linguístico, e o ensino de gramática – damos uma rápida pincelada na situação do ensino gramatical de língua portuguesa no Brasil em termos do que se pode chamar um “ensino tradicional”, e tecemos algumas considerações sobre o papel social da escola.

Nossas gramáticas normativas atuais são herança de uma tradição clássica greco romana, cuja norma se baseia numa concepção de língua homogênea, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam. As regras gramaticais são rígidas e fixadas a partir de textos escritos literários de alguns escritores portugueses e brasileiros, constituindo, segundo Lyons (1979), o “erro clássico” da tradição gramatical. As edições mais modernas das chamadas gramáticas pedagógicas, embora atualizem os exemplos utilizando textos variados da literatura e da mídia brasileira, seguem, em geral, o padrão prescritivo das gramáticas mais clássicas.

Em termos de ensino, no que diz respeito a uma concepção de língua e de gramática, a língua, em geral, é vista como um sistema homogêneo, portanto histórica e socialmente descontextualizada já que desvinculada de seus usuários; e a gramática é tida como um repositório de regras de bem escrever e falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico. As atividades didáticas, nesse tipo de abordagem, costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido. Tal quadro, embora identificado como “tradicional”, é ainda encontrado nos dias de hoje em muitas escolas.

Que efeitos essa concepção de língua e de gramática pode provocar? Acreditamos que o efeito mais avassalador seja a reprodução do modelo sociocultural dominante que enfatiza as desigualdades sociais, tratando as diferenças como deficiências. Isso, é claro 3 Estamos, aqui, nos reportando à noção de política linguística como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, e de planejamento linguístico como “a implementação prática de uma política linguística” (CALVET, 2002, p. 145). 4 -Atualmente são falados cerca de 200 idiomas no Brasil, em torno de 170 línguas indígenas e outras 30 de descendentes de imigrantes (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2000, p. 83-84).

Tem forte impacto sobre o fracasso escolar.⁵ Nos termos de Mattos e Silva (1989, p. 13): “Se transpomos para hoje aquilo a que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar os outros usos”.

Reportando-nos aos PCNs, constatamos que o documento postula que a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, sabendo: a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998b, p. 59). Esses postulados se traduzem, no documento, em duas instâncias que devem ser trabalhadas articuladamente: a) uso da língua oral e escrita, que incorpora práticas de escuta e de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos; e b) reflexão sobre a língua e a linguagem, que incorpora práticas de análise linguística.

O cerne da postulação acima são, de um lado, as práticas sociais, ou seja, a condição para que se dê o ensino da língua são as situações reais de interação; e, por outro lado, uma postura anti preconceituosa em relação aos usos variáveis da língua. A língua é concebida como uma atividade social. E é papel da escola fornecer ao aluno condições favoráveis à apropriação de mecanismos linguísticos, sejam discursivos (os diferentes gêneros, por exemplo), sejam gramaticais (o domínio da norma culta), de forma a instrumentalizá-lo para interagir socialmente em diferentes instâncias. Como se pode perceber, é evidente o contraste entre essa proposta, que enfatiza o papel social da escola, e a abordagem tradicional mencionada acima.

A LÍNGUA COMO ATIVIDADE SOCIAL: UM FENÔMENO HETEROGÊNEO

A língua como atividade social corresponde a um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado.

[...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (CASTILHO, 2000, p. 12)

Da passagem acima interessa-nos, particularmente, destacar o fato de que a língua é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo. Em outras palavras, o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo. Essas regras variáveis são passíveis de sistematização, como veremos adiante. Em suma, a língua é constituída de variedades linguísticas, também chamadas de dialetos 6.

A literatura sociolinguística costuma descrever a variação segundo os seguintes tipos: variação regional ou geográfica, variação social e variação estilística. Vamos nos deter um pouco em cada uma delas.

A variação geográfica

Também chamada de variação regional ou diatópica (do grego dia = através de; topos = lugar), a variação geográfica tem a ver com as diferenças linguísticas observáveis entre falantes oriundos de regiões distintas de um mesmo país ou oriundos de diferentes países. Podemos observar diferenças tanto entre o português de além-mar – falado na Europa (Portugal, Açores, Madeira), na África (Angola, Moçambique, Guiné Bissau) e na Ásia (Goa, Macau) – e o português do Brasil, como entre os falares das várias regiões do Brasil (sul e nordeste, por exemplo).

As variedades do português faladas em Portugal e no Brasil são inúmeras. No campo da fonética, duas diferenças, entre outras, chamam a atenção: a palatalização do /t/ e do /d/ antes de /i/ tônico e átono e a semivocalização do /l/ final de sílaba e de palavra. Enquanto em Portugal se preserva a não palatalização, como em [t]io e [d]iretor, e a velarização do /l/ final, como em anima[l] e so[l]dado, no Brasil, um padrão diferente na grande maioria das regiões se apresenta, com palatalização do /t/ e /d/, como em [tɕ]io e [dʒ]iretor, e com semivocalização do /l/, como em anima[w] e so[w]dado.

Nos campos morfológico e sintático, também encontramos algumas diferenças bem significativas entre as duas variedades, como podemos observar a seguir: a) Português de Portugal: (i) construções aspectuais como estava a brincar; (ii) uso frequente de pronomes clíticos como em Eu vi-o na rua (para se referir a uma terceira pessoa); (iii) uso predominante de ênclise como em Diga-me uma coisa; (iv) emprego do verbo haver no sentido de existir como em Há fogo naquela casa. b) Português do Brasil: (i) construções aspectuais como estava brincando; (ii) uso predominante de objeto nulo (ou de pronome tônico) em lugar do clítico,

como Eu vi Ø na rua e Eu vi ele na rua (para se referir a uma terceira pessoa); (iii) uso predominante de próclise como em Me diga uma coisa; (iv) emprego do verbo ter (ao invés de haver) no sentido de existir como em Tem fogo naquela casa.

No campo do léxico, as diferenças entre as duas variedades são ainda mais acentuadas e estão relacionadas, principalmente, à existência de numerosos vocábulos de origem tupi e de origem africana no português do Brasil, como guri, moleque e caçula, por exemplo, conhecidos em Portugal como rapaz, miúdo e filho mais novo, respectivamente.

No caso do Brasil, percebemos claramente que existem diferenças, por exemplo, entre os falares gaúcho, paulista, carioca, baiano, etc; assim como também percebemos diferenças entre a fala de indivíduos provenientes de zona rural e a de indivíduos urbanos nas diferentes regiões. As variações regionais ocorrem em todos os níveis linguísticos, como podemos observar nos exemplos a seguir: (i) no plano fonético fonológico – as vogais /e/ e /o/ pretônicas, como nas palavras “serrado” e “novela”, são pronunciadas como vogais abertas (é, ó) no nordeste e como vogais fechadas (ê, ô) no sudeste e no sul; (ii) no plano morfológico – o sufixo derivacional –(z)inho agregado à palavra pai resulta em painho na Bahia e paizinho nas demais regiões do Brasil; (iii) no plano sintático – a posposição da negação como em vou não é típica do nordeste, a dupla negação como em não vou, não é comum no sudeste (especialmente no Rio de Janeiro), e a anteposição da negação como em não vou é preferida no sul; (iv) no plano lexical – as palavras pandorga, papagaio e pipa marcam diferenças regionais entre os falantes; (v) no plano discursivo – facilmente associamos o bah ao gaúcho, o não tem ao florianopolitano, o ôrra meu ao paulista, o mermão ao carioca, o pronto ao nordestino, e assim por diante.

A variação social

Essa variação (também conhecida como variação diastrática) está relacionada a fatores concernentes à organização socioeconômica e cultural da comunidade. Entram em jogo fatores como a classe social, o sexo, a idade, o grau de escolaridade, a profissão do indivíduo. São exemplos típicos de variação social: a vocalização do -lh- > -i- como em mulher/muié; a rotacização do -l- > -r- em encontros consonantais como em blusa/brusa; a assimilação do -nd- > -n> como em cantando/cantano; as concordâncias nominais e verbais como em os meninos saíram cedo/ os menino saiu cedo.

Em relação à concordância verbal de terceira pessoa do plural, por exemplo, Monguilhott (2009), ao investigar a fala da região de Florianópolis, mostra uma correlação entre marcação de concordância e escolaridade. Os resultados apontam que os informantes mais escolarizados, independentemente da idade, preservam mais as marcas de concordância verbal.

Velhos e jovens apresentam um aumento da marcação de concordância, de 67% para 88% e de 72% para 89%, respectivamente, com o aumento da escolaridade de fundamental para superior. Esses percentuais correspondem aos resultados de outros estudos que controlaram a escolaridade em amostras de outras regiões do Brasil (SCHERRE; NARO, 1997 e MONGUILHOTT, 2001). No entanto, a frequência de marcação da concordância cai consideravelmente quando o sujeito está posposto ao verbo, independentemente da escolaridade do informante.

Tanto a variação geográfica como a variação social estão intimamente associadas às forças internas que promovem ou impedem a variação e a mudança e a identidade do falante. É como se o indivíduo, ao manifestar-se oralmente, já revelasse a sua origem regional e social. É como se ele, pela sua forma de falar, se identificasse como pertencente ou não a determinada comunidade e a determinado grupo social. É nesse sentido que se diz que as regras variáveis podem ser motivadas extra-linguisticamente, além de linguisticamente.

A variação estilística

Também chamada de variação contextual ou de registro, essa variação se manifesta nas diferentes situações comunicativas no nosso dia-a-dia. Em contextos socioculturais que exigem maior formalidade, usamos uma linguagem mais cuidada e elaborada – o registro formal; em situações familiares e informais, usamos uma linguagem coloquial – o registro informal. Mas, o que observamos na prática é que as situações cotidianas de interação são permeadas por diferentes graus de formalidade, mais do que por uma oposição polarizada.

A variação estilística é regulada pelos domínios em que se dão as práticas sociais (escola, igreja, lar, trabalho, clube, etc), pelos papéis sociais envolvidos (professor aluno, pai-filho, patrão-empregado, etc), pelo tópico (religião, esporte, brincadeiras, etc). O grau de variação será maior ou menor dependendo desses fatores. Na sala de aula, por exemplo, os professores tendem a usar uma linguagem mais monitorada do que os alunos. Esse monitoramento também está associado aos tipos de eventos. Encontramos maior ou menor monitoramento entre eventos que são mediados pela língua escrita e eventos mediados pela língua oral; entre eventos de explicação de um conteúdo e eventos de motivação; entre eventos de sala de aula e eventos dos corredores, e assim sucessivamente (BORTONI-RICARDO, 2004).

Um exemplo de variação estilística é encontrado no trabalho de Arduin (2005). Ao estudar a variação entre os pronomes possessivos teu(s) e seu(s), a partir de amostras de fala da região Sul (projeto VARSUL), ela mostra que nas relações assimétricas de inferior para superior a forma teu é desfavorecida (apenas 44%) e a forma seu é a mais frequente, indicando um maior

distanciamento entre os interlocutores, como se fosse uma forma de respeito. Nas relações assimétricas de superior para inferior a forma *tu* é a preferida (91%) e, nas relações simétricas, a forma próxima e solidária mais frequente é *tu* (91%). Esses resultados corroboram estudos de Loregian-Penkal (2004) sobre a variação estilisticamente marcada dos pronomes *tu* e *você* em Santa Catarina: *tu* usado geralmente em relações simétricas ou nas relações assimétricas de superior para inferior, enquanto *você* em relações assimétricas de inferior para superior, marcando relações de poder e solidariedade.

Nas várias formas de interação, a língua que utilizamos muda, de alguma maneira, para adaptar-se ao interlocutor e ao contexto de situação. A variação, portanto, é inerente à fala e à própria comunidade de fala e está relacionada aos diferentes papéis sociais exercidos por cada um dos participantes.

A QUESTÃO DA NORMA

Quando nos reportamos à gramática normativa, de imediato nos vem à mente a palavra “norma”. Em termos gerais, a noção de norma corresponde à regra. No caso da gramática normativa, trata-se de prescrição de regras a serem seguidas sob pena de se incorrer em erro. Mas, no âmbito dos estudos linguísticos, a norma diz respeito à língua

em funcionamento nas mais diferentes situações comunicativas. Entende-se a norma linguística como o conjunto de usos e atitudes (valores socioculturais agregados às formas) comuns a determinados grupos sociais, que funciona como um elemento de identificação de cada grupo (FARACO, 2002, p. 39). Em sociedades diversificadas como a nossa existem, então, várias normas: a norma linguística dos pescadores de determinada região, a norma linguística das comunidades rurais, a norma linguística dos moradores do morro, e assim por diante. No caso de um estudo sistematizado desses falares, teríamos, ao contrário das regras prescritivas da gramática normativa, regras descritivas formuladas a partir do uso linguístico. Assim, diferentes comunidades de fala, nos termos da definição abaixo, apresentam diferentes normas linguísticas, ou variedades, ou dialetos.

É nessa noção de norma linguística que se ancora o conceito de “norma culta”.

Cabe, neste ponto, estabelecer uma distinção entre os termos “norma culta” e “norma padrão”. Para isso, vamos assumir, aproximadamente, a concepção de norma culta e de norma padrão de Faraco (2002). O termo “norma culta” remete aos usos e atitudes (valores) da classe social de prestígio, no caso, daquela parcela da população brasileira que é plenamente escolarizada (com curso superior completo) e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada. Trata-se, assim, de regularidades concretamente observáveis no comportamento linguístico de um certo grupo social, aquele dos indivíduos chamados “cultos”.

Como faz parte da língua em uso por indivíduos historicamente situados, a norma culta não é homogênea, mas também está sujeita a variações e mudanças⁹. É interessante, então, frisar que a variação não se dá apenas inter-normas, ou seja, distinguindo, por exemplo, a fala de um indivíduo da zona rural de outro da zona urbana. Mas cada norma, conforme a noção apresentada acima, comporta variações no seu interior. Além disso, as diferentes normas se entrecruzam e se influenciam mutuamente.

Outro aspecto a destacar é que não devemos confundir a noção de norma culta com a língua escrita. Todas as normas são expressas em ambas as modalidades. Tome-se como exemplo o projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta)¹⁰. Temos, já, resultados significativos em termos de descrição da norma culta falada no Brasil. O que não significa dizer que tal descrição seja igualmente válida para a norma culta escrita (encontrada atualmente em textos de ampla circulação como livros, revistas e jornais; em trabalhos acadêmicos, etc). Cabe acentuar, contudo, que variações e mudanças na fala prenunciam variações e mudanças que podem vir a se fixar também na escrita.

Já a designação “norma padrão” envolve um certo artificialismo e abstração, funcionando como “uma referência supra-regional e transtemporal” (FARACO, 2002, p. 42), com neutralização de marcas dialetais e um efeito unificador por coações sociais. Dado o caráter idealizado da norma padrão, é a essa noção que se costuma associar a ideia de homogeneidade linguística e certas atitudes puristas dos chamados “guardiões” da língua. Grosso modo, pode-se dizer que a norma padrão se aproxima do que está fixado nas gramáticas normativas, inspirado numa elite letrada conservadora.

Embora a noção de norma padrão não se confunda com a de norma culta (a primeira corresponde a regras impostas e a segunda, a padrões efetivos de uso observável num certo grupo social), há uma aproximação entre elas. Vejamos alguns exemplos: (i) A regra básica de concordância verbal normatizada em português é que o verbo deve concordar com o sujeito; a norma culta também contempla essa regra de concordância, pelo menos quando se trata de ordem SV (sujeito-verbo) como em *Os meninos chegaram*. (ii) A regra padrão de concordância nominal é que os elementos determinantes e modificadores devem concordar em gênero e número com o núcleo nominal dentro de um sintagma; a norma culta efetiva esse uso, pelo menos em sintagmas nominais simples como em *meus filhos pequenos*.

Entretanto, há muitos casos de desacordo entre a prescrição normativa e o uso culto. Eis alguns: (i) A regra geral de colocação do pronome átono (clítico) é a ênclise, como em *Ele veio interromper-me*; porém, salvo alguns poucos casos, a tendência de uso do brasileiro é a próclise: *Ele veio me interromper*. (ii) A expressão do tempo verbal futuro do presente é feita, na norma padrão, mediante a desinência –rei (cantarei); na norma culta encontramos o uso generalizado

da perífrase ir + INF (vou cantar). (iii) A norma padrão prevê a omissão dos pronomes sujeitos, uma vez que a informação número pessoal já aparece na desinência verbal (estudo; estudas); a norma culta tende a realizar o sujeito (eu estudo; tu estudas). É em função desse descompasso entre o que é normatizado (como uma espécie de lei) e o que é de fato usado, que nos deparamos frequentemente com verdadeiras campanhas de “caça a erros”, seja na fala de figuras proeminentes, seja na escrita, especialmente a midiática.¹¹ Como podemos perceber, nem a norma padrão nem a norma culta equivalem à língua portuguesa: a primeira corresponde a um ideal abstrato de língua tida como correta; a segunda, a uma variedade da língua portuguesa. São equivocadas, portanto, expressões frequentemente ouvidas como: “não sei português”, “falo errado o português”. De fato, quem assim se expressa está querendo dizer: “não domino a variedade culta (ou o padrão) do português”.

Não obstante a distinção que vem sendo feita entre essas duas normas, amiúde um termo é tomado pelo outro para referir, nesse caso, o uso linguístico de pessoas que gozam de certo prestígio: são altamente escolarizadas, circulam com desenvoltura no meio cultural escrito, exibem erudição, têm seu comportamento social avaliado positivamente, etc. Em tal contexto, a expressão “norma culta/padrão” (ou mesmo “dialeto padrão”) opõe-se a noções expressas pelas designações “variedade(s) não padrão” ou “dialeto(s) não-padrão”.

4 O VALOR SOCIAL DAS FORMAS VARIANTES

Não custa lembrar que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. Entretanto, sabemos que, como disse Bourdieu (1983), em determinados mercados linguísticos, quando certas pessoas falam (ou escrevem) são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas. Sua linguagem é tida como legítima. Outras pessoas podem falar, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor. Sua linguagem não é reconhecida como legítima. Essas diferenças estão relacionadas ao valor social da variedade usada.

Tomamos, então, a noção laboviana de estereótipos, marcadores e indicadores sociais para melhor definir esses valores sociais. Algumas variáveis se revelarão na sociedade como estereótipos, isto é, como alvos de comentários sociais estigmatizados. Outras variáveis se revelarão como marcadores, por receberem uma consistente valoração social e estilística, como marca de prestígio, por exemplo. E outras variáveis, ainda, se revelarão como indicadores apenas, não sendo reconhecidas nem comentadas pela sociedade. Exemplifiquemos. a) Estereótipos: é comum, por exemplo, que termos como pobrema (ao invés de problema), nós fumo (ao invés de nós fomos) e ponharam (ao invés de puseram) suscitem idéias preconcebidas a respeito da (falta de) escolaridade de quem os pronunciou. Normalmente são alvos de

comentários jocosos e de rejeição explícita pelos membros da comunidade de fala (seja escolarizada ou não).

b) Marcadores: casos como a variação dos pronomes pessoais de segunda pessoa, tu e você, e dos pronomes possessivos de segunda pessoa, teu e seu, usados em certas regiões do sul do Brasil, podem ilustrar esse tipo de forma linguística. Como mostramos anteriormente, enquanto tu é frequentemente usado quando o interlocutor é íntimo ou familiar, você é usado como pronome de segunda pessoa quando o interlocutor é um desconhecido, ou uma pessoa mais velha. Essa distribuição estilística também se mostra para o uso dos pronomes possessivos de segunda pessoa teu e seu. No primeiro caso, teu costuma ser usado, preferencialmente, entre as pessoas íntimas e familiares e no segundo caso, seu é usado entre pessoas desconhecidas e não-familiares. Além disso, ambos os pronomes também são diferentemente usados em determinados registros: tu (e teu) em registros mais informais e você (e seu) em registros mais formais. O uso desses pronomes não é estigmatizado, mas está relacionado a variáveis estilísticas (grau de intimidade, por exemplo) e sociais (como a faixa etária dos falantes).

c) Indicadores: apresentam escassa força avaliativa. São traços que não identificam uma diversidade social e, geralmente, apresentam uma distribuição regular nos diferentes estratos sociais. Por exemplo, a monotongação do ditongo /ey/ na fala do português atual, em palavras como peixe/peixe, dinheiro/dinheiro, feijão/feijão, está isenta de valor social.

Características linguísticas da fala de pessoas de classes sociais menos prestigiadas e de pessoas menos escolarizadas são, em geral, estigmatizadas e desvalorizadas. Isso porque muitas pessoas acham que falar uma variedade diferente da variedade padrão é um problema sério para a sociedade, uma manifestação de inferioridade. Sempre que isso acontece a língua se torna um veículo de preconceitos e exclusões. Ao apontar o “erro” da fala do outro, estamos reforçando a desigualdade social, marcando a variação usada pelo outro como um estereótipo, um problema que deve ser resolvido (melhor dizendo, extirpado) pela escola.

Na verdade, um mesmo fenômeno, muitas vezes, é dotado de diferentes valores sociais. A variação da concordância verbal, por exemplo, recebe avaliações diferentes em diferentes regiões. A forma nós vai no sul do Brasil é estigmatizada (um estereótipo), enquanto tu foi não é alvo de críticas e de rejeição, mas pode ser estilisticamente marcada; em algumas comunidades de fala pode se constituir num marcador social e em outras, apenas num indicador. É bom lembrar que essa última forma é usada também por pessoas escolarizadas, enquanto a primeira, apenas por pessoas de pouca (ou nenhuma) escolaridade. Daí o valor social diferenciado que manifestam.

Um outro exemplo que ilustra o caráter difuso dos limites entre o que seja um marcador ou um indicador social é a queda do /r/ pós-vocálico, principalmente em final de palavras

bimorfêmicas, do tipo vou fazer/vou fazê; administrador/administradô, podendo funcionar como um marcador se for estilisticamente reconhecida, ou como um indicador se não estiver sujeita a nenhum tipo de avaliação pelos falantes.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

Retomando a proposta dos PCNs referida na introdução deste texto 13, reafirmamos que, articulada à instância de uso da língua oral e escrita – que incorpora práticas de escuta e de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos –, é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística. Considerando essa segunda instância, que é o foco deste artigo, é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática (i) contemplando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo) e (ii) e propiciando condições para que o aluno tenha acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, à possibilidade de ascensão social 14. O que se coloca em discussão é: qual gramática ensinar? e de que maneira ensiná-la? .

É sabido que a criança, quando vai para a escola, já adquiriu sua língua materna. Todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema de sua língua, porque tem competência linguística, ou seja, nasce dotado de uma capacidade para a linguagem 15. Isso significa dizer que, quando o aluno vai para a escola, ele já domina as regras de sua gramática internalizada; um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. Não se trata, então, de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele uma determinada variedade da língua 16 (a variedade padrão ou norma culta). E, além disso, trata-se de ensinar ao aluno a utilização adequada de diferentes registros em conformidade com as diferentes situações comunicativas que ele vivencia, mais formais e mais informais, por exemplo.

Importante salientar: a escola deve ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações 17. Usar apenas o dialeto padrão nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não). Em suma, o papel da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que o aluno esteja motivado a usar a língua da escola. O que se espera, então, do professor de português é que ele trabalhe o hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno

de casa (que nunca deve ser taxada de “erro”) e a norma culta, no sentido da inclusão social do aluno e não no sentido da discriminação ou da exclusão. Nessa direção, uma das primeiras tarefas do professor seria reconhecer a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade onde está atuando, observando, por exemplo, se há mescla de dialetos evidente entre os alunos, seja dialetos regionais (rural/urbano; nortista/sulista, por exemplo), seja sociais (maior ou menor domínio da norma culta em decorrência de fatores sociais como o nível socioeconômico da família, por exemplo). É importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos. Fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de ‘investigadores linguísticos’ pode ser uma boa estratégia metodológica para que o ensino de gramática seja significativo e instigante. E a partir daí: (i) promover atividades variadas que levem em consideração as diferentes variedades que os alunos usam, (ii) criar situações comunicativas diferenciadas em sala, (iii) propor atividades de reflexão tanto a respeito das imposições sociais relativas ao padrão exigido pela escola, como a respeito do funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, evidenciando o uso das regras variáveis que permeiam as diversas variedades linguísticas.

Todos os dialetos são igualmente válidos e não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam dialetos não-padrão. É papel da escola reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas linguísticos tão estruturados quanto o dialeto padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos. Mas, por outro lado,

os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais.[...] (o professor) se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282)

Uma vez apontada, em termos gerais, uma política linguística e uma linha metodológica para o ensino da língua, vamos focalizar, a título de ilustração, um fenômeno de variação e mudança linguística. Tomemos o paradigma pronominal que está exposto nas gramáticas tradicionais e na maioria dos livros didáticos (paradigma 1), confrontando-o com o paradigma em uso (paradigma 2)

QUADRO 1. Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB

Paradigma 1	Paradigma 2	eu	eu	tu	tu/ você	ele(a)	ele(a)	nós	nós/ a gente	vós (vós)/ vocês	eles(as)	eles
-------------	-------------	----	----	----	----------	--------	--------	-----	--------------	------------------	----------	------

As formas “invasoras” você(s) e a gente são advindas de nomes ou expressões nominais: de tratamento de base nominal Vossa Mercê e do substantivo gente, respectivamente, por um processo de gramaticalização¹⁸. Ao assumirem determinadas propriedades, valores e funções essas novas formas passam a fazer parte de uma nova categoria (ou classe), a de pronome.

Que propriedades se mantiveram e quais as que se alteraram durante o processo da mudança linguística de item lexical para item gramatical? Vejamos: a) No percurso de Vossa Mercê para você, a forma de tratamento vai se gramaticalizando →vansuncê→vassucê→vacê→você até chegar ao pronome pessoal de segunda pessoa. A forma pronominal você mantém o traço formal originário de 3^a. pessoa, criando uma situação de conflito entre as regras normativas de concordância. Persiste a especificação original de 3^a. pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2^a. pessoa. E você começa a concorrer com o tu. b) No percurso de gente (nome genérico) para a gente (pronome) a forma pronominal a gente mantém o traço formal originário de 3^a. pessoa. A interpretação semântico-discursiva se altera para +EU, passando a incluir o falante (1^a. pessoa do plural). Há indícios sintáticos dessa inclusão. E a gente começa a concorrer com o nós. Com a manutenção dos traços de terceira pessoa, os pronomes você e a gente provocam uma reestruturação no paradigma verbal, que passa de seis formas básicas para três (ou quatro), como o quadro 2 ilustra.

QUADRO 2. Descrição dos paradigmas flexionais verbais tradicional e em uso efetivo no PB

Paradigma 1	Paradigma 2
eu ando	eu ando
tu andas	tu anda(s)/
você anda	você anda
ele(a) anda	ele(a) anda
nós andamos	nós anda(mos)/
a gente anda	vós andais
vós andais	vocês andam
eles(as) andam	eles andam

Enquanto o paradigma 1 mostra o padrão escrito das formas pronominais nos séculos XVIII e XIX, o paradigma pronominal 2 representa o padrão de uso, oral e/ou escrito, no português do Brasil atual. Esse novo paradigma evidencia que, em um mesmo tempo e espaço, podem conviver mescladas diferentes variantes linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais, como já apontamos acima.

Vejamos agora como se deu a passagem do paradigma 1 para o paradigma 2: a) entrada do pronome você(s) na segunda pessoa (singular e plural) na maioria das regiões brasileiras, desencadeando uma mudança no paradigma verbal correspondente, que começou a contar com formas homônimas: você foi/ele foi e vocês foram/eles foram¹⁹; b) as formas pronominais antigas de segunda pessoa, tu/vós, passaram a conviver com as formas novas em algumas regiões do Brasil, você/vocês, ou perderam seu espaço de atuação, como no caso do pronome vós, que já foi praticamente substituído na língua pelo pronome vocês em todos os estratos sociais²⁰; c) entrada da forma a gente²¹. na língua como pronome de primeira pessoa do plural,

vindo a competir com o pronome nós. O uso do a gente aparece com frequência principalmente na língua falada de pessoas mais jovens. Esse novo pronome (a gente) desencadeia nova alteração no paradigma verbal, que conta agora com mais uma forma homônima: você foi/a gente foi/ele foi;

d) com a entrada de um novo pronome de primeira pessoa do plural, a forma verbal correspondente se alterna: nós vamos/nós vai e a gente vai/a gente vamos, nas chamadas variedades padrão e variedades não-padrão da língua, respectivamente;

e) o enfraquecimento do sistema de flexões verbais – decorrente da entrada de pronomes que se combinam com formas verbais de 3ª. pessoa do singular – instala na língua gradativamente uma tendência ao preenchimento do sujeito pronominal²². Essa mudança pode ser observada quando comparamos a fala de pessoas mais jovens e mais velhas, configurando um caso de mudança em tempo aparente²³. E quando comparamos textos escritos atuais com registros antigos, evidenciando uma situação de mudança em tempo real. Ainda, com a entrada dos pronomes você(s) e a gente no PB, observa-se o que Labov (1972) chama de encaixamento de mudança, ou mudanças em cadeia. O pronome você leva para a segunda pessoa formas oblíquas que eram da terceira pessoa como lhe, se, o/a em: (i) Eu lhe/o vi no cinema (lhe/o = você) e (ii) Você se vestiu rapidamente (você = se) e possessivas seu(s) e sua(s), como em: (iii) João, seu pai esteve aqui e deixou este bilhete para você (seu com a mesma referência de você), provocando mais uma vez uma homonímia de formas²⁴. Essas mesmas formas grifadas poderiam ser alternadas para: (i') Eu te vi no cinema (te = tu) e (ii') Tu te vestes rapidamente (tu = te); (iii) João, teu pai esteve aqui e deixou este bilhete para ti (teu com a mesma referência de ti), sem mudança de significado referencial. Além da homonímia de formas, observa-se também (e muito frequentemente) uma espécie de “mistura de tratamento”, como as gramáticas tradicionais normativas apontam em: João, teu pai esteve aqui e deixou este bilhete para você (teu = você). E por fim, estruturas genitivas começam a aparecer para representar as formas oblíquas e possessivas: com você, com a gente, de você, da gente. Essas estruturas são formadas à semelhança de outras que já existiam no paradigma, como comigo, contigo, consigo e dele. Todas essas mudanças podem ser observadas no quadro 3, abaixo.

QUADRO 3. Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo) e possessivo em uso efetivo no PB

Pronomes pessoais	Pronomes oblíquos	Pronomes possessivos
eu	me, mim	comigo
meu(s)	minha(s)	tu/você
te	ti	contigo/lhe, se, o, a, com você
teu(s)	tua(s)	seu(s), sua(s), de você
ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo	com ele(a)
seu(s), sua(s), dele, dela	nós/a	gente
nos, conosco	com nós/se, com a gente	nosso(s), nossa(s)/da gente
vocês	lhes, se, os, as, com vocês	seu(s), sua(s), de vocês
eles(as)	os, as, lhes, se, si	consigo, com eles(as)
seu(s), sua(s), deles, delas		

Como vimos, as mudanças operadas no sistema pronominal repercutem também em outros pontos da língua – relacionando-se a outras mudanças, que serão resumidas a seguir:

(i) na forma de realização do possessivo, as formas pronominais de terceira pessoa (seu, sua) se deslocam para a segunda pessoa e a forma possessiva de terceira pessoa passa a ser, quase categoricamente, a forma genitiva (dele, dela); (ii) na forma de realização do oblíquo, os pronomes *lhe*, *o/a* se deslocam da terceira para a segunda pessoa e o dativo ganha formas de SP, como em *de você*. Quanto ao reflexivo *se*, segue tanto a forma *você* (*você se espelhou*) como a forma *a gente* (*a gente se espelhou*), mas ainda é usado nas formas de terceira pessoa (*ele se espelhou*).

Uma proposta didática para o estudo dos fenômenos relacionados ao paradigma pronominal no Ensino Fundamental e Médio pode envolver, com a devida adequação ao nível de escolaridade, as seguintes atividades:

1) leitura e discussão de diferentes textos do português dos séculos XVIII, XIX, XX e XX para que possa ser observado o percurso diacrônico da mudança pronominal (Cf. quadros 1, 2 e 3) ao longo das diferentes épocas;

2) leitura de textos de gêneros diferentes (mais argumentativos e mais narrativos, por exemplo) para que possa ser verificada a distribuição estilística dos pronomes, isto é, se textos mais formais ainda preservam traços do paradigma pronominal antigo e de todas as formas pronominais correspondentes;

3) produção de textos narrativos com diálogos para que se possa verificar quais os pronomes (pessoais, oblíquos e possessivos) mais usados pelos alunos nas diferentes séries. O resultado encontrado pode mostrar o padrão de uso dos pronomes nas diferentes faixas etárias;

4) entrevistas com familiares ou amigos (de preferência gravadas) para que se observe se o padrão de uso dos pronomes pessoais (e correspondentes) é o mesmo que se verifica em sala de aula;

5) reflexão teórica a respeito da variação e mudança das formas pronominais, bem como das formas verbais que se relacionam a elas, para discutir questões a respeito do encaixamento linguístico e social dessa mudança;

6) reflexão teórica a respeito de outras mudanças que podem estar relacionadas à redução do paradigma verbal como o crescente número de preenchimento do sujeito pronominal, por exemplo. Essa cadeia de mudanças pode ser explicada pela hipótese funcional segundo a qual toda variação é diretamente afetada pela necessidade de se preservar o significado das formas linguísticas em questão.

É importante ressaltar que a escola tem o dever de ensinar o dialeto padrão/norma culta ao aluno, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que circulam na

sociedade e é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente. É indiscutível, então, que a escola ensine gramática, como um dos meios de acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, uma maneira de ascensão social. Como tentamos mostrar neste texto, o caminho não é o da correção que tenta simplesmente substituir uma forma de expressão por outra, mas o da leitura, da produção escrita, e, principalmente, o da discussão e da reflexão acerca das variedades da língua e dos valores sociais a elas atribuídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltamos aos PCNs para complementar a passagem apresentada na epígrafe deste trabalho:

[...] Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998a, p. 29)

Se a escola tiver consciência das diferentes variedades da língua, do valor social que manifestam as formas em variação e adotar uma política linguística acerca do ensino de língua materna, como procuramos mostrar ao longo deste texto, estará criando condições para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar com competência comunicativa na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARDUIN, J. A variação dos pronomes possessivos de segunda pessoa do singular teu/seu na região sul do Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Dissertação de Mestrado.

BAGNO, M. (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- CALVET, L.J. Sociolinguística: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CASTILHO, A. T. de. A língua falada e o ensino de língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2000.
- DUARTE, M. E. L. A perda do princípio “Evite o Pronome” no português brasileiro. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1995.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: M. BAGNO (org.) 2002. p. 37-61.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. Grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LABOV, W. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.
- LOPES, C. R. dos Santos. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Fórum Lingüístico. Florianópolis: v. 4, n. 1, p. 47-80, julho de 2007.
- LOREGIAN, L. Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. Dissertação de Mestrado.
- LOREGIAN-PENKAL, L. Re(análise) da referência de segunda pessoa na fala da Região sul. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004. Tese de Doutorado.
- LYONS, J. Introdução à linguística teórica. São Paulo: C. E. N., 1979.
- MATTOS E SILVA, R. V. Tradição gramatical e gramática tradicional. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: E.M. GORSKI; COELHO, I.L. (orgs.) Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 277-288.
- MENON, O. P. S. O sistema pronominal do português do Brasil. Letras, Curitiba, n. 44, p. 91-106, 1995.
- MENON, O. P. S; LOREGIAN-PENKAL, L. Variação no indivíduo e na comunidade:tu/você no sul do Brasil. In: VANDRESEN, P. (Ed.) Variação e mudança no português falado da região sul. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 147-188.
- MENON, Odete et al. Alternância nós/ a gente nos quadrinhos: análise em tempo real. In: RONCARATI, C. N. e ABRAÇADO, J. (orgs.). Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 96-105, 2003.
- MONARETTO, V. N. de O. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do Sul do Brasil. Letras de Hoje, v. 35, n.1. Porto Alegre: PUCRS, março de 2000. p. 275284.

MONGUILHOTT, Isabel. Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Tese de Doutorado.

MÜLLER DE OLIVEIRA, G. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: F. L. da SILVA; H.M. de M. MOURA (orgs.) O direito à fala: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-92.

SCHERRE, M. M. P. Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, M. Linguagem e escola – uma perspectiva social. 7a. ed. São Paulo: Ática, 1989.

A MÚSICA COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

MUSIC AS A RESOURCE IN THE LITERACY PROCESS IN THE EARLY SERIES

Gabriel da Silva Rodrigues

RODRIGUES, Gabriel da Silva. **A música como recurso no processo de alfabetização nas séries iniciais.** Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 26-38, julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Este artigo buscou entender a estreita relação entre a música e o desenvolvimento da linguagem, trazendo esta reflexão para o campo educacional, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização nas séries iniciais. O uso da musicalização na educação é bastante comum na educação, nota-se, no entanto, que ela é pouco explorada no ensino fundamental um, ficando restrita somente a momentos específicos de celebração escolar. Através da pesquisa bibliográfica, abordamos sobre o uso da música no processo de alfabetização, compreendendo os benefícios da música na alfabetização e a sua utilização como recurso lúdico no desenvolvimento da leitura e da escrita. Durante o desenvolvimento e conclusão percebeu-se que a música é muito mais que um som ou uma melodia, ela mexe com nossas emoções, sentimentos e memória. Na educação ela é um instrumento de socialização e uma grande aliada no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Alfabetizar não é uma simples decodificação de grafemas e fonemas é enxergar a criança por inteira em todos os seus aspectos, o que pode ser facilitado através da música.

Palavras-chave: Música. Séries iniciais. Alfabetização.

ABSTRACT

This article sought to understand the close relationship between music and language development, bringing this reflection to the educational field, especially regarding the literacy process in the early grades. The use of musicalization in education is quite common in education, it is noted, however, that it is little explored in elementary school one, being restricted only to specific moments of school celebration. Through bibliographic research, we approached the use of music in the literacy process, understanding the benefits of music in literacy and its use as a ludic resource in the development of reading and writing. During the development and conclusion we realized that music is much more than a sound or a melody, it stirs our emotions, feelings, and memory. It is democratic and in education it is an instrument

of socialization and a great ally in cognitive and linguistic development. Literacy is not a simple codification of graphemes and phonemes; it is seeing the whole child in all its aspects, which can be facilitated through music.

Keywords: Music. Elementary School. Alphabetization.

INTRODUÇÃO

A música faz parte do cotidiano escolar, principalmente na educação infantil, como forma de recreação ou das festividades escolares. Quando o aluno avança para séries iniciais, a música passa a ser trabalhada, somente em alguns eventos pontuais como o folclore, nas leituras das cantigas de roda e em algumas apresentações de datas comemorativas, sem nenhum significado fonológico e que produza um aprendizado significativo quanto ao desenvolvimento linguístico.

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão, com auxílio da pesquisa bibliográfica, sobre a utilização da música como recurso lúdico no processo de alfabetização nas séries iniciais.

A música está presente no cotidiano humano desde as mais antigas civilizações, tornando-se uma linguagem universal e cultural. A sonoridade faz parte da vida humana, mesmo antes do seu nascimento. A ciência já foi capaz de comprovar que na fase intra uterina, o bebê é capaz de ouvir os sons do corpo em movimento da sua mãe e as batidas do coração de sua progenitora são suas primeiras referências de música-ritmo.

Há uma estreita relação entre a música e o brincar. Através das brincadeiras de roda por exemplo, a criança é introduzida ao mundo dos valores, de percepções sonoras, regras e perdas. Assim como as brincadeiras podem ser utilizadas de forma lúdica no processo de ensino e aprendizagem, a música também pode ser empregada como uma ferramenta lúdica e direcionada ao aprender, pois qualquer indivíduo é capaz de aprender uma letra musical, do que elaboradas equações e técnicas de redação.

A alfabetização é um período de grande descoberta e aprendizagem para os alunos, expectativas para os pais e de grande trabalho para o docente, que na maioria das vezes se debruçam, sobre livros e pesquisas, para encontrar um método que mais se adeque a sua realidade.

Enxergar a música como um instrumento facilitador da aprendizagem torna o ambiente mais acolhedor e alegre, permitindo que os alunos descubram nas letras das músicas a função social e fonológica da escrita. A intenção deste artigo não é tornar o leitor um regente de coral e nem propor que se transforme a sala de aula em curso de canto e coral, mas refletir sobre a

música dentro de uma perspectiva pedagógica e como um recurso na aquisição da leitura e escrita.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A música está presente em todas as culturas, sendo utilizada para diversas finalidades: festividades, cerimônias religiosas, experiências pessoais, divertimento e fins terapêuticos. Alguns a classificam como ciência e outros como uma arte harmoniosa de sons, que seguem regras e padrões da época em que ela se encontra, como afirma Bréscia (2003, p.25).

A todo o momento somos envolvidos por músicas, desde a trilha sonora dos filmes até o cantarolar de uma criança. Ela está interligada às nossas memórias e registros emocionais, podendo ser utilizada não somente para fins de entretenimento, mas de acordo com Soares e Rubio, a música.

Pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva. (Soares; Rubio 2012, p.1)

Diante do exposto, a música pode ser utilizada em sala de aula como um recurso lúdico que auxiliará na formação cognitiva e linguística do aluno. Silva (2012, p. 36) ressalta que ela é uma poderosa ferramenta alfabetizadora, capaz de ajudar na construção do conhecimento, além de motivar os alunos e atraí-los ao professor.

Antes de desbravarmos a respeito da música no campo educacional, precisamos entender como ela funciona no cérebro. A música envolve três elementos básicos: percepção musical, reconhecimento e emoção. Cada um desses elementos despertam áreas distintas no cérebro. Córtex é responsável pela sensibilidade musical, o ritmo é processado nos cerebelo, nos gânglios basais e nos lobos temporais superiores e o reconhecimento e emoção envolve o orbitofrontal, e o sistema límbico que interagem com nossas memórias e emoções.

Rauscher (1993) em um estudo sobre os efeitos da música no cérebro comprovou cientificamente que a música é capaz de aumentar o raciocínio humano. Em suas pesquisas ele analisou 10 estudantes universitários, que foram expostos à Sonata de Mozart por 10 minutos. A mesma experiência fora realizada com ratos ainda em fase uterina e recém-nascidos. Os ratos expostos a sonata, obtiveram o maior desempenho ao se orientarem em labirintos em forma de “T”, diferente dos que não foram expostos. A esse raciocínio desenvolvido com o auxílio da música foi dado o nome de “Efeito Mozart”.

A música já foi utilizada para o tratamento de Alzheimer. Percebeu-se que quando os pacientes eram expostos a músicas nas quais não conheciam, ficavam totalmente agitados. Quando ouviam uma música que conseguiam reconhecer a melodia, os efeitos da doença eram amenizados.

Diante dos fatos, podemos perceber o quão valioso é este recurso para o desenvolvimento humano. Se a música é capaz de provocar tantos estímulos e utilizar o cérebro por inteiro, imagine ela utilizada como um recurso na aquisição da linguagem e da escrita.

Existem pesquisas que mostram uma correlação da música com o desenvolvimento cognitivo de crianças de quatro a seis anos (período de alfabetização), estudos mostraram que essas crianças desenvolvem com facilidade outras habilidades (BILLHARZ, 2000, PEDERIVA e TRISTÃO 2006, apud PINTO, 2009).

Devido a sua importância já comprovada, a música deve ser inserida no campo educacional, principalmente na educação básica, não somente para desenvolver aptidões musicais, mas por possibilitar o desenvolvimento de inteligências múltiplas.

Não podemos enxergá-la como um componente obrigatório no currículo escolar ou mais um componente vago de significado, mas devemos nos apropriar deste recurso de forma que ela tenha um significado real tanto para o educador, quanto para o aluno.

A música é democrática, é para todos, independe de gênero e gosto musical, capaz de produzir transformação e emancipação. Transforma alunos pensantes e reprodutores de conteúdos, em alunos pensantes, sensíveis e criativos.

OS TRÊS PILARES DA ALFABETIZAÇÃO.

Alfabetizar tem se tornado um grande desafio aos docentes que lecionam nas séries iniciais. Existem diversos métodos e metodologias que podem auxiliar o docente nessa caminhada. Esse processo não é um desafio somente para o professor do 1º ano. Está ficando cada vez mais comum, principalmente em escolas públicas, alunos que chegam ao 5º ano sem saber ler e realizar as quatro operações, por diversos motivos como a falta de acompanhamento familiar e dificuldades escolares que se estendem desde a educação infantil.

Independente das situações acima citadas, quando esse aluno está em sala de aula, é de responsabilidade do professor fazê-lo ler e para fazer uma criança ler é necessário preparo e muito estudo. É necessário que antes de explorar os métodos, o educador entenda o que de fato é alfabetizar.

De acordo com Soares (2007) alfabetizar é conduzir o aluno à aquisição do alfabeto através da leitura e escrita, ou seja, é ajudar a criança a compreender o código alfabético e

ortográfico. Na visão deste autor, ler e escrever são habilidades a serem desenvolvidas. Partindo do conceito que ler e escrever são habilidades que precisam ser desenvolvidas, é necessário refletirmos sobre as competências que antecedem o desenvolvimento de tais habilidades. Sobre este assunto a nova BNCC as conceitua da seguinte forma:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018 p. 9)

Na BNCC a habilidade está relacionada à prática, ao desenvolvimento cognitivo e às questões socioemocionais, o que podemos definir, como os três pilares da alfabetização.

O primeiro pilar é a prática e ela está associada aos métodos de ensino. No campo pedagógico há uma ampla discussão quanto ao melhor método de ensino. Há aqueles que defendem uma metodologia tradicional e aqueles que são favoráveis ao método construtivista. Dermeval Saviani (2008) nos apresenta em seu livro titulado de “Escola e Democracia”, o que ele denomina de curvatura da vara, onde a vara que representa a educação deve sempre estar alinhada e não curvada. Em outras palavras, o referido autor afirma que para que haja uma educação de qualidade e vamos aqui focar na questão da alfabetização, é necessário que esta educação esteja de forma alinhada e não “vibrar” de um lado para o outro. Não existe um método melhor do que o outro. Assim como o tradicionalismo possui aspectos importantes dentro da aprendizagem, o construtivismo e outros métodos como o fônico também possuem grande importância na alfabetização. Praticar é colocar em ação as competências já adquiridas, através de um método alinhado às metodologias. É colocar o que se aprendeu em ação.

O segundo pilar é o desenvolvimento cognitivo e está relacionado ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais, ou seja, alfabetizar vai muito além de ler e escrever. É importante o educador estar atento como cada aluno se comporta, aprende, recebe e elabora as informações ao seu redor. Alfabetizar também é uma questão de saúde mental. Os aspectos cognitivos atuam como uma espécie de motor no processo de ensino e aprendizagem. O cérebro é um grande maquinário que precisa que todas as suas partes estejam em pleno funcionamento e harmonia. Um comportamento fora da normalidade, traumas emocionais, falta de estímulos na primeira infância ou uma “cabecinha” totalmente desorganizada, encontrará grandes dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Existem diversos pensamentos sobre a teoria cognitiva e conhecê-las é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho do educador. Neste artigo iremos nos limitar somente sobre as teorias de Piaget (1971) apenas para exemplificar este exemplo, para que não saíamos do que está proposto neste artigo.

Jean Piaget é considerado o pai do construtivismo, linha pedagógica bastante difundida no Brasil, e que surgiu na década de 1920, onde de acordo com os estudos do referido teórico, o aprendizado acontece por meio de mediação entre professor e aluno e que estes não são meros aprendizes e sim indivíduos com conhecimentos prévios que precisam ser levados em consideração no contexto escolar. O aprendizado é construído de forma gradual e cada conhecimento é aprendido a partir de conceitos já adquiridos anteriormente. Dentro da perspectiva construtivista, o ensino é dinâmico e o aluno deve ser respeitado quanto ao seu ritmo de aprendizagem que esteja interligado ao seu nível de amadurecimento. O professor é o facilitador e o aluno o protagonista do seu aprendizado.

Na concepção Piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é dividido em três estágios, que segundo Balestra, foram usados alguns critérios para esta divisão.

A ordem em que as estruturas mentais se sucedem e evoluem é sempre constante, mesmo que cronologicamente não seja exata, podendo a idade variar, mas não a ordem de sucessão das aquisições. A cada nova fase os novos conhecimentos se integram ao saber pré-existente, ou seja, há um caráter integrativo em cada estágio. Cada estágio apresenta-se como uma estrutura de conjunto, pois as aquisições se integram e passam a formar um todo. Os estágios estão interligados no sentido de que cada estágio compreende um nível de preparação de uma nova etapa e de acabamento de outra. (BALESTRA, 2007 p. 185).

O primeiro estágio é o Desenvolvimento Cognitivo Sensório-motor que corresponde a idade de 0 a 2 anos. É nesse estágio do desenvolvimento, onde a criança busca adquirir controle motor e domínio sobre determinado objetivo, adquirindo conhecimento sobre ele. Piaget também subdividiu esta etapas, nas quais denominou de subestágios:

Subestágio 1 (0 a 1 1/2 mês): o recém-nascido possui esquemas de reflexos como giro involuntário da cabeça, sucção, movimentos de agarrar e olhar. Subestágio 2 (1/2 a 4 meses): surgem as reações circulares primárias e há a repetição de reações agradáveis. Subestágio 3 (4 a 8 meses): já se inscrevem as reações circulares secundária, e começa a existir uma consciência ampliada dos efeitos das próprias ações sobre o ambiente. Subestágio 4 (8 a 12 meses): ocorre a coordenação das reações circulares secundárias e o bebê realiza combinação de esquemas para atingir um efeito desejado. Subestágio 5 (12 a 18 meses): é o início das reações circulares terciárias em que é possível à criança variar deliberadamente os meios de resolução de problemas e também experimentar consequências. Subestágio 6 (18 a 24 meses): surge a representação simbólica e as imagens e palavras passam a representar objetos familiares e a possibilidade de invenção de novos meios de resolução de problemas através de combinações simbólicas. (PIAGET 1971)

O segundo estágio é denominado de Cognitivo Pré-operatório que ocorre por volta dos 2 aos 7 anos de idade que segundo Goulart , também possuem subdivisões:

De 2 a 4 anos: aparecimento da função simbólica por meio da linguagem, do jogo e da imitação. A criança constrói conceitos a partir das experiências visuais concretas. De 4 a 5 anos e meio: ela “calcula” sua realidade por meio de perguntas sucintamente elaboradas: Onde? Como? Por quê? E suas respectivas respostas. É o início da famosa fase dos “PORQUÊS”! Dessa forma, ela inicia a construção de significados do que se passa ao redor, de situações e fenômenos a serem compreendidos. É um período rico em descobertas, em relação à etapa anterior, podendo-se observar que a criança apresenta traços marcantes e peculiares. De 5 anos e meio a 7 anos de idade: a criança elabora e organiza seu mundo por intermédio de esquemas padrões de respostas para eventos que ainda não possui subsídios para compreender e explicar.(GOULART 1987, p. 23)

Dos 7 aos 11 anos de idade, segundo Piaget é denominada de estágio de Desenvolvimento Cognitivo Operatório – concreto. Nessa fase a criança começa a entender, por exemplo, os conceitos dos números, a linguagem se torna mais socializada e começa a fazer operações mentalmente não necessitando de contato físico com o objeto. Ela começa a raciocinar de forma mais coerente com a realidade, segundo alguns estudiosos a partir deste estágio a criança já apresenta condições de ser alfabetizada, seria a idade ideal para este processo. É nesse período que tanto a família como educadores precisam estar atentos quanto à formação de valores morais, lembrando que a alfabetização envolve questões emocionais e sociais. Os conflitos, questões de respeito e preconceitos precisam ser trabalhadas nessa fase do desenvolvimento.

O último é o Estágio de Desenvolvimento Cognitivo Pensamento Operatório- formal que corresponde à idade acima de 11 anos. Nesta fase o pensamento concreto dá espaço ao pensamento abstrato. Geralmente nesta fase Jean Piaget, realizou um teste muito simples, que ele denominou de “o terceiro olho”. Neste teste ele perguntou a uma criança de 11 anos ou mais, onde ela colocaria um terceiro olho no seu corpo. Uma criança na fase anterior de desenvolvimento certamente responderia que seria na testa, pois para ela seria um lugar lógico, pois ficaria próximo dos outros olhos e tudo ficaria no seu devido lugar e bem organizado. Uma criança na fase operatória formal, provavelmente responderia que colocaria esse olho extra em uma das mãos por pensar na questão dos ângulos. É a fase em que ela consegue resolver problemas complexos e apresentar suas próprias conclusões.

Conhecer as principais teorias do desenvolvimento cognitivo, independente de seu teórico, possibilita o educador identificar em qual estágio de desenvolvimento está o seu aluno, permitindo que este mapeie os estímulos que necessitam de reforço e potencializar os que já estão em evidência. Um professor dito tradicional, por exemplo, também necessita conhecer esses estágios, embora, não há evidências de que o método tradicional leve em consideração

tais estágios, porém, os tempos são outros e requer preparo e muito estudo para se tornar professor alfabetizador.

.O terceiro pilar da educação é o socioemocional. Ela está associada aos aspectos sociais e emocionais da criança e isso engloba o desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento, criatividade, resiliência, pensamento crítico, colaboração e resolução de conflitos.

Falar de habilidade socioemocional é relembrar os conceitos de Vygotsky, sobre a construção do conhecimento, levando em consideração as interações sociais e que o desenvolvimento humano se dá por meio das vivências de cada indivíduo e que aprendizagem envolvem sentimentos e emoções (Piske, 2013, p. 12).

A própria BNCC entende que o ensino vai muito além do espaço, inserindo em sua proposta, dez competências gerais, nas quais quatro, se destacam por possibilitar o desenvolvimento socioemocional.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018 p. 9)

Diante do exposto fica evidente que alfabetizar não é algo mecânico. Envolve o ser humano por completo, desde suas funções cognitivas até seus sentimentos e emoções. É independente do método escolhido pelo educador, porém precisa ser sistemático e alinhado.

É desenvolver um olhar de 360° sobre cada criança/aluno permitindo-se envolver-se como educador não somente nas questões de desenvolvimento da aprendizagem, mas estar atento quanto ao ser humano. Cada aluno é um ser complexo e um mundo a ser desbravado, despertado para o conhecimento e a vida social.

MÚSICA E ALFABETIZAÇÃO

A educação é um campo amplo de possibilidades e a aprendizagem não ocorre somente entre as paredes da escola e as rotineiras atividades de leitura e escrita. Os livros, a lousa e o caderno não são os únicos recursos que contribuem para a aquisição alfabética.

A arte em muitos aspectos pode contribuir para estimular o cérebro a aprender, uma vez que a educação ocorre de forma verbal e não verbal, dos movimentos, das interações sociais unidos a um método que proporcione um ambiente favorável ao ensino.

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILETTI, 1993, p. 87).

Um ambiente escolar dinâmico, alegre, descontraído e que permita que seu aluno se expresse, em muito pode contribuir para aprendizagem do aluno:

O grupo da sala de aula é, portanto, um grupo dinâmico. As interações entre seus membros são constantes e variáveis, algumas mais manifestas, como as que se dão entre o professor e a turma ou entre grupos de estudos, outras menos explícitas, como as relações de amizade, de respeito, de simpatia, de antipatia, etc, nem sempre claramente manifestas (PILETTI, 1993, p. 205).

A música pode contribuir para este ambiente alegre, feliz e descontraído demonstrando ser um valioso recurso lúdico na alfabetização. As músicas independente do gênero e gosto musical de cada indivíduo, mexe com nossas emoções e nos traz à memória lembranças que podem ser nomeadas por saudade, alegria ou tristeza, além de desenvolver a criatividade, raciocínio entre outras habilidades que podem ser trabalhadas nas questões socioemocionais. Através da música ocorre as interações sociais e permite aprendizagem de forma descontraída. Todos esses aspectos a criança desenvolve brincando, sem perceber que está construindo o seu conhecimento.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade... Na faixa pré-escolar, um dos objetivos é fazer com que a criança desenvolva sua noção e sua expressão de ritmo. A música faz disso uma brincadeira gostosa e atraente (STABILE, 1988, p.122).

A musicalização pode ser usada pelo educador, nas competências que antecedem as habilidades de leitura e escrita. Nas séries iniciais as cantigas de rodas, além de serem trabalhadas como um tipo de gênero textual, ela também pode ser trabalhada como um instrumento de desenvolvimento fonológico, trabalhando as rimas, semelhanças e diferenças de

sons. Uma criança que se desenvolve de forma verbal, certamente não encontrará dificuldades de expressar na forma escrita.

As cantigas de roda têm grande valor educativo, pois, favorecem diversos aspectos do desenvolvimento infantil, facilitando a socialização, a coordenação visomotora, a percepção visual, o raciocínio lógico e a linguagem verbal (ROSA, 1990 p.86)

Este recurso pode ser utilizado para desenvolver os aspectos cognitivos, como a memória. Todos possuem uma memória musical. Uma palavra, uma rima ou uma experiência pode resgatar a letra de uma canção. Por esta razão é comum encontrarmos melodias que fazem parte do nosso repertório infantil, servindo de base musical para o ensino da matemática, como por exemplo, as tabuadas cantadas.

Nas atividades recreativas e de esquema corporal a música também pode desenvolver um trabalho importante, pois música, ritmo e movimento estão interligados. Ao ouvir uma música rapidamente nosso corpo responde com gestos, que vão de um simples bater de pé a um balançar de cabeça. Aqui podem ser desenvolvidas atividades de lateralidade e concentração como na brincadeira das “cadeiras”. Nada mais interessante para as crianças que aprendem pulando, gritando e correndo. A música em sala se torna uma terapia tanto para alunos quanto para o professor. Ambos esquecem suas preocupações, chateações e se deixam envolver pela euforia e alegria que contagia o ambiente. A música em sala de aula não beneficia somente a aprendizagem dos alunos, mas também envolve o professor. Alunos e professores, cantando e se movimentando juntos, produzem um clima de alegria e uma grande brincadeira, onde os alunos imitam o som e os gestos do professor e o professor imita o som e os gestos dos alunos. Ambos se divertem e aprendem de forma divertida.

Nos processos musicais com indivíduos carentes ou enfermos, as funções expressivas ou de descarga psicofísica e de comunicação costumam ter primazia, embora isso não dignifique, de maneira alguma, dizer que deva suceder sempre assim, já que em certos casos a função corretiva ou terapêutica pode consistir precisamente em enfatizar o processo de “carga” ou absorção musical... com objetivo de mobilizar, desenvolver... as capacidades do indivíduo (GAINZA, 1988, p. 89).

Inserir a música em sala de aula não significa utilizá-la em todo o momento, do início à saída. Assim como todo recurso, ela precisa ser bem trabalhada com o objetivo de ajudar na aquisição da leitura e escrita. Existirão aqueles alunos que não irão querer participar dessas atividades por motivos de crenças familiares, pois ouvir outro tipo de ritmo que não conduz ao seu ambiente familiar pode causar espanto e obrigá-la a fazer essas atividades, causaria estresse à criança e ao professor. Geralmente essas crianças ficam isoladas, é perceptível a vontade de brincar, no entanto, ela se recusa por medo de uma punição familiar.

Alguns professores também não gostam de trabalhar com musicalização em sala de aula por se considerarem desafinados. Como já mencionado anteriormente a proposta do artigo não é transformar a sala de aula em coral, pois bem se sabe que a rotina de uma sala de aula mesmo nas séries iniciais não é fácil. A música deve ser utilizada como um recurso lúdico, atrelada a conteúdos que o professor considera importante para o aluno, que neste caso é a alfabetização, trabalhando por exemplo, a relação entre grafema e fonema.

A área de educação musical tem, no entanto, cada vez mais fortalecido o seu compromisso com a educação básica, com um aumento dos estudos acerca da prática nas escolas, seja para conhecer a realidade, seja para propor alternativas para esse contexto educativo (PENNA, 2012, p. 151).

A música está em todos os ambientes, desde o templo religioso até o ambiente escolar. Não se deve menosprezar os benéficos que ela produz em nosso corpo e principalmente no desenvolvimento da linguagem. Ela é capaz de abranger os três pilares da alfabetização: prática, cognição e socioemocional.

A sua utilização em sala de aula contribui para a formação global do aluno, desenvolvendo sua capacidade de se expressar, através de uma linguagem verbal, dando a oportunidade de desenvolver e nomear os seus sentimentos, contribuindo para a formação do intelecto, do corpo, da sensibilidade e criatividade, resgatando até mesmo questões culturais.

A música é sem dúvida, um recurso alfabetizador. Ao utilizá-la é necessário que haja planejamento, caso contrário ela será apenas uma mera distração, ou um fundo musical para realização das atividades escolares. É preciso ter uma intencionalidade, que neste caso é ajudar no processo de alfabetização. Ela não é restrita somente à educação infantil, mas pode ser trabalhada com seriedade e propósito nas séries iniciais, estimulando a linguagem, a escrita, a criatividade e as emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem passou por diversas transformações históricas. Da descoberta do fogo à criação da roda, e mesmo sem perceber o som já estava presente em sua vida. Do cantar dos pássaros ao rugido das feras selvagens, do fonolito som das pedras que se chocavam para acender o fogo até a criação do primeiro instrumento musical, da história da humanidade. Esse ser que outrora era primitivo e agora vai se tornando um revolucionário, faz capaz de organizar os sons e os barulhos deram lugar à melodia e assim surgiu a música, o homem aprendeu e ensinou.

Pensando nos processos de alfabetização, podemos perceber o quanto a música transformou a vida da humanidade e hoje é considerado por muitos uma ciência exata e humana.

Por este motivo a importância de se abordar este tema dentro do processo de alfabetização, pois ela não somente anima e trabalha os órgãos dos sentidos. Ela ensina. Uma vez entendido a importância científica da música no âmbito escolar, podemos compreender os benéficos, principalmente na alfabetização, que é considerada uma fase de grande desafio aos docentes das séries iniciais, quanto aos alunos, que muitas vezes chegam nessa fase do ensino com grandes dificuldades familiares e escolares.

As pesquisas realizadas comprovam a eficácia da utilização da música, não somente nas questões terapêuticas, como no campo educacional. Ela é capaz de mexer com todo o nosso “maquinário” cerebral, despertando as emoções, os sentimentos e uma importante aliada desenvolvendo a linguagem verbal.

Durante a elaboração deste artigo, buscaram-se autores especialistas na área da alfabetização lúdica, da psicologia da educação, musicalização e alguns da neurociência, através de pesquisa bibliográfica e fundamentação teórica. Todos concordam que a música é uma ótima estratégia de ensino e aprendizagem e em especial no processo de alfabetização nas séries iniciais, onde se comprovou que ela é pouco explorada, ficando restrita somente às apresentações escolares.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada e das reflexões sobre o assunto, pode-se concluir que o uso da música como recurso lúdico no processo de alfabetização nas séries iniciais, utilizada de forma planejada, desenvolverá no aluno suas habilidades socioemocionais, linguísticas, motoras, despertará a sua criatividade e por fim o tornará mais sociável.

REFERÊNCIAS

As fases do Desenvolvimento Infantil parte 4: Estágio Operatório Concreto <http://psicopedagogiacuritiba.com.br/fases-desenvolvimento-infantil-parte-4-estagio-operatorio-concreto/> . Acessado em 08 de fevereiro de 2021

BALESTRA, Maria M. M. A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Ibpe, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ SEB, 2018

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em:< <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilva2012.pdf>> Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

Exemplos de pensamento operatório formal: <https://psicoativo.com/2016/09/exemplos-de-pensamento-operatorio-formal.html> . Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. Editora Ática, 1993

PENNA, M. Música(s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PINTO, S. R. A música no processo de desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro 2009. Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/> acessado em 10 de fevereiro de 2021

Piske, F. H. R. (2013). O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

ROSA, Nereide Shilaro Santa. Educação Musical para a Pré-Escola. Editora Ática, 1990.

SILVA, P. C. V. A música como veículo promotor de ensino e aprendizagens. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3, nº 1, São Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

STABILE, Rosa Maria. A Expressão Artística na Pré-Escola. São Paulo: FTD, 1988.

A ESCRITA ESPONTÂNEA NA ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

SPONTANEA WRITING IN LITERACY AND THE ROLE OF THE TEACHER AS A MEDIATOR

Elaine da Silva

SILVA, Elaine da. **A escrita espontânea na alfabetização e o papel do professor como mediador.** Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 39-47, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Por longo tempo os pesquisadores educacionais vêm sendo duramente criticados a respeito de elaborarem práticas muito distantes da realidade escolar. O artigo aponta as possibilidades de acertar em uma forma diferenciada de alfabetizar, que permita que cada criança desenvolva seu processo de escrita de forma espontânea segundo as convicções de seu próprio ponto de vista.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Alfabetização. Espontaneidade.

ABSTRACT

For a long time, educational researchers have been heavily criticized for developing practices far removed from school reality. The article points out the possibilities of correct answers in a differentiated form of literacy, which allows each child to develop their writing process spontaneously according to the convictions of their own point of view.

KEYWORDS: Reading. Writing. Literacy. Encoding. Decoding. Spontaneity.

INTRODUÇÃO

A criança por natureza é espontânea, são os adultos os “grandes vilões” que as perseguem até encaixá-las num padrão determinado por eles de perfeição. O fato é que são extremamente criativas e curiosas e estão sempre em busca de adquirir novos conhecimentos que muitas das vezes lhes são vedados pela atitude dos adultos.

O mesmo acontece quanto ao processo da escrita, ao perceber que o adulto utiliza uma forma de registro, a criança é capaz de criar seu próprio código linguístico e registrar seus sentimentos, ideais, queixas. E ao ser solicitado, ela é capaz de interpretar exatamente o que idealizou ter escrito, embora não perceba que as demais pessoas não tenham acesso ao seu código, caso ela própria não o decifre.

Diante de tal concepção de desenvolvimento, cabe ao professor alfabetizador o papel de mediar esse conhecimento de forma que a criança desenvolva seu processo de alfabetização. O

que tem acarretando o fracasso escolar de muitas crianças, seria exatamente a falta de compreensão da parte dos educadores de que esse processo é natural da criança, porém, se faz necessário a mediação para que ela chegue ao nível mais complexo da escrita alfabética. O que não acontece automaticamente como muitos pensam. Sendo necessário uma intervenção sistemática e com intencionalidade.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisarmos o início do processo de escrita de uma criança, iremos perceber que até então não faz diferença para a criança se o outro consegue ou não compreender o que supostamente está escrito (decodificar seu código). Para ela é uma forma de registro importante de se comunicar com o mundo. Sendo que para a própria criança o sistema de código que pode ser decodificado posteriormente por ela mesma, não faz ainda sentido.

Na verdade, os primeiros ensaios da criança com a escrita se dão por imitação e por perceber a função social da escrita. Daí os bilhetinhos para alguém de seu convívio, ou seja, já existe a intenção de comunicar seus sentimentos, gostos ou desejos por meio da escrita e é isso que ela irá reproduzir oralmente quando solicitada por um adulto que leia o que por ela foi escrito.

Segundo Miriam Lemle:

A primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos retos em uma página branca. Esse conhecimento não é tão simples quanto parece a quem já incorporou há muitos anos ao seu saber. Observe que, para entender os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo. (LEMLE, 2004, p.7)

A escrita tem como função principal a comunicação. Escreve-se para ser lido por outras pessoas ou como uma forma de registro para nós mesmos. Quando a criança chega nesse nível de compreensão, significa que ela se apropriou do sistema da escrita alfabética. Um fator importante para o início da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e as outras formas gráficas de expressão. Quanto à distinção entre letras e números, é possível propor aos alunos que procurem levantar hipóteses sobre a presença dos símbolos que representam os números em calendário, encartes, agendas telefônicas e etc.

Historicamente, para uma criança ser considerada alfabetizada, ela precisa decodificar os sinais gráficos e codificar os sons da fala; ou seja, ler e escrever conforme a norma culta estabelecida. Atualmente, entende-se que apenas dominar esses códigos (codificar e decodificar), não são suficientes. Sendo necessário o domínio das práticas sociais da leitura e escrita. Surgindo então o termo: “analfabetismo funcional”. Entende-se que o indivíduo precisa

compreender o que está lendo, inclusive nas entrelinhas e não apenas reproduzir os sons das letras combinados ou registrar as letras conforme o acordo gráfico.

Um mito a respeito da criança na fase da pré-alfabetização é pensar que ela não consegue ler.

A verdade é que na mesma medida em que a criança desenvolve seu próprio código, ela também observa o mundo ao redor e passa a fazer associações, desenvolvendo uma leitura de mundo riquíssima através dos símbolos, imagens, logotipos, rótulos. Segundo Bartolomeu Queiroz em seu livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*:

Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia ou cantava. Vivia entre o medo e a esperança. Vinham da Capital algumas ampolas. (QUEIROZ,1997, p.32)

O autor relata sua própria experiência, e diz como ele já lia antes de ir para a escola, ou seja, realizava uma leitura daquilo que ele tinha acesso, como a curiosidade de saber qual era o medicamento que sua mãe utilizava, na verdade ele descreve como foi esse momento de descoberta espontâneo:

As palavras eram feitas de pedaços, e cabia à gente juntá-los. No escuro, com linha escura e cautela, eu ia amarrando as letras, somando partes com cuidado, sem pensar na palavra morfina, para não me aborrecer. Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal, traçava amarelinha no quintal, escrevia os números e as palavras céu e inferno. (QUEIROZ, 1997, p. 38)

O prazer em descobrir o mundo da escrita, neste caso, se dá desassociado com o interesse no significado das palavras uma vez que ele sabia que aquela palavra estava ligada ao sofrimento de sua mãe. Quem nunca presenciou uma criança que ao observar as figuras de um livro, reinventar toda uma história, pois as figuras não estão ali por acaso, elas representam o texto escrito e muito antes de conhecer uma sílaba, a criança já é capaz de dominar o sentido da história. Então dizer para uma criança que ela ainda não sabe ler, é o mesmo que ignorar o que vem a ser o complexo ato da leitura, que vai muito além que o simples ato de decodificar um símbolo. E se a leitura e a escrita são uma iniciativa espontânea na criança, o que faz com que o processo de alfabetização se dê de forma tão truncada e frustrante?

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura. Para contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler com compreensão, é importante proporcionar a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de

jogos, regulamentos), lendo para as crianças em voz alta ou pedindo-lhes que leia de forma autônoma.

O principal objetivo de um professor alfabetizador nessa concepção é fazer com que as crianças não percam o brilho no olhar pelas palavras e descubram o maravilhoso mundo da leitura da forma mais prazerosa possível. Realizando técnicas diferenciadas para serem aplicadas após o contato com o texto, e utilizamos também diferentes estilos de textos, envolvendo os alunos de forma lúdica, através de filmes, músicas, receitas, dramatizações, brincadeiras e os resultados serão visíveis; uma vez que as crianças demonstram bastante criatividade.

O professor que não compreende o processo do desenvolvimento da leitura e escrita acredita que a língua escrita convencional é a única forma de registro aceitável e qualquer coisa que o aluno apresentar diferente disso, será considerado como um erro. Por desconhecer o processo espontâneo da leitura e da escrita, os professores alfabetizadores obrigam as crianças a esquecerem tudo que já aprenderam, e partem do zero. Ou seja, ignoram toda a leitura de compreensão que faziam de forma prazerosa e os obriga a ler frases sem sentido, porque é composta pelas palavras do vocabulário, que muitas das vezes, não partem do interesse da criança. E por outro lado, a criança que já escrevia a seu modo, toda sua forma de pensar, é obrigada a escrever letrinha por letrinha até decorar seus nomes, para só depois juntá-las e formar palavras. Palavras que gostaria de escrever? Nem sempre! Como já mencionado existe um “tal de vocabulário”, e o aluno precisa passar por ele!

Miriam Lemle diz:

Na escola, depois de aprender a representar por escrito o seu falar nativo, você aprende o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito; tal aprendizagem deve ser-lhe dada como uma porta que se abre para o vasto mundo do saber e do trabalho, e não como uma pedra tumular a atirar sobre o seu falar de casa. É por isso que dissemos ser melhor deixar as coisas mais ou menos como estão. A parte correspondente ao mais é a de que a meta consiste em facultar a todos o uso passivo e ativo da língua escrita.

A parte correspondente ao menos é a de que antes de chegar à língua escrita padrão a escola deve aceitar a expressão linguística do aluno que usa a língua nativa de sua comunidade. (LEMLE, 2004, p. 61)

Ao final do processo, aquele aluno que “já lia e escrevia”, ou sai copiando e decodificando, ou pior precisa repetir todo o processo, pois não foi capaz de compreender o processo de leitura e de escrita e os alfabetizadores se justificam: é assim mesmo, ler e escrever é um processo mecânico e complexo, talvez um ano seja pouco para ser alfabetizado!

E então, muda-se os métodos, as políticas educacionais, as nomenclaturas, e o problema continua o mesmo. A cada ano, mais crianças se tornam frustradas na alfabetização, sem brilho e odiando a leitura e a escrita.

Por que será que isso acontece, diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo no ensino? A resposta é simples, muda-se apenas o foco do problema, porém ele continua o mesmo. Já se colocou a culpa do fracasso escolar no método, na criança, no professor, na família, no governo; porém cada vez que se acha um culpado, mais complexo se torna solucionar o caso.

Portanto, não basta diagnosticar o problema, é preciso tomar medidas para que novas posturas e estratégias sejam adquiridas pelos professores em sala de aula. Como alfabetizador é necessário articular os conteúdos desenvolvidos, de forma a se tornarem interessantes para os alunos. Além disso, é indispensável que os alunos ao serem alfabetizados, sejam paralelamente letrados e desenvolvam o prazer e o hábito da leitura, bem como a descoberta do sentido e o uso dos diversos gêneros textuais.

Um grande erro cometido por muitos educadores, é determinar uma sequência de trabalho pela lógica do adulto (do mais fácil para o mais complexo). Mas ninguém parou para pensar que na lógica da criança nem sempre a sequência estabelecida pelo adulto fará sentido para ela. Afinal, o que é mais fácil para uma criança, compreender uma palavra de seu cotidiano, ou compreender o valor sonoro de uma palavra solta sem relação com o que faz sentido para ela?

Então, percebemos o quanto dificultamos a vida de nossas crianças, onde a intenção era facilitar! Todo esforço em alfabetizar uma criança, acaba tirando seu brilho, pois ao invés de se orgulhar de ser um leitor e escritor, a criança começa a achar difícil demais, e passa a ter medo de errar. Aquela escrita que antes só ela entendia, mas que era livre para escrever é substituída por palavras repetitivas e sem sentido, porém correta gramaticalmente; aliás, a criança começa a perceber que é para isso que o professor se atenta e ela passa a escrever só para agradar o professor e não pela necessidade de se comunicar. Mesmo porque erra menos, quem menos escreve e a criança se limita a escrever o mínimo possível.

Por outro lado, aquela leitura prazerosa que a criança realizava, passa a ser substituída por uma leitura fria de palavras sem significado. Aliás, a criança não tem mais tempo de viajar nas imagens. Afinal, ela precisa se concentrar nas letras para não perder a leitura e muito menos engasgar com uma das letras. Eis a realidade da alfabetização em nosso país! Estamos satisfeitos com os resultados? Precisamos enquanto educadores, chegar ao nível da criança, para deixarmos de ser tão prepotentes e ao mesmo tempo perceber que o ato de educar pode ser bem mais prazeroso se permitirmos às crianças, continuarem a ser crianças, a ter espontaneidade, a

ser criativas, a aguçar sua criatividade. Dando sequência ao processo de alfabetização e não introdução.

Para compreender o sentido do processo do código linguístico, a criança não precisa deixar de escrever suas ideias e passar a utilizar uma escrita mecânica. Ela pode e deve compreender a função social da escrita e ao mesmo tempo o processo mecânico da decodificação e codificação dos grafemas e fonemas.

Esse trabalho precisa ser concomitante, é importante para a criança aprender o código e ao mesmo tempo compreender sua função social; ou seja, no processo de alfabetização não pode haver parada para decodificar os símbolos para somente depois chegar à compreensão do que está lendo. Sendo que é necessária uma intervenção sistemática nesse processo tão complexo que é a alfabetização; não bastando deixar a criança livremente se desenvolvendo, o que seria negar o conhecimento às crianças, mantê-las presas em sua própria realidade ao invés de partir dela para um novo conhecimento.

Segundo Paulo Freire (1988): “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Conforme afirma:

O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perspectiva, por isso, mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto em cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo no seu trato com eles, na sua relação com seus irmãos mais velhos e com seus pais. (FREIRE, 1988, p. 80)

A leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. É essencial que saibamos valorizar a cultura popular em que nosso aluno está inserido, partindo desta cultura, e procurando aprofundar seus conhecimentos.

Segundo Freire, "A biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto". (FREIRE, 1988, p.38). Sendo necessário dar significado aos livros e espaços de leitura. Ou seja, ter uma biblioteca na escola não garantirá a formação de alunos leitores. Muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de ter acesso às várias formas de textos. O que será uma responsabilidade da escola apresentar esse universo literário ao seu aluno.

Por isso não há porque inibir a espontaneidade da criança; cabe ao educador proporcionar um vasto acervo de materiais que ela tenha contato a fim de que se acelere o desenvolvimento de sua escrita e leitura. Ao se deparar com o diferente, a princípio ela terá sempre a visão de que o outro está errado, mas ela passa a fazer associações e avança à medida que é estimulada e incentivada.

Nosso sistema de escrita é alfabético. Isso significa que seu princípio básico é o de que dado “som” é representado por uma “letra”, ou seja, cada “fonema” por um “grafema”. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita. É necessário que o alfabetizador saiba identificar e compreender esse tipo de raciocínio feito pelos alunos, para conseguir orientá-los com sucesso na superação dessa hipótese e na descoberta da explicação que realmente funciona para o sistema de escrita do português.

Segundo Ferreiro (2000, p.16) “para permitir que a evolução se processe de forma coerente com o ponto de vista do sujeito que aprende, a escola deverá proporcionar o convívio da criança com farto e variado material que envolva leitura e escrita”.

O sucesso ou o fracasso da alfabetização depende do nível de evolução conceitual da criança quando chega à escola. Caso se apresente evoluída no seu processo de construção, tudo irá bem, porém, se não teve contato com livros, revistas, jornais, não ouviu e “leu” histórias, essa criança chega sem condições de compreender e acompanhar o trabalho de alfabetização que a escola lhe oferece. (FERREIRO, 2000, p. 16)

O que a escola pode oferecer de melhor aos seus alunos, seria desenvolver as habilidades da leitura, conforme afirma Cagliari (1997, p. 148): “Se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte sua tarefa.”

A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao **insucesso**, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos. A leitura é o alimento da alma. As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. (CAGLIARI, 1997, p. 148-150)

Uma vez que a realidade dos nossos alunos é que em sua maioria tem contato com o universo da leitura e escrita de forma sistematizada apenas no ambiente escolar, faz com que a responsabilidade da escola e de seus professores seja crucial para desenvolver bons leitores. Segundo Frank Smith:

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonam a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e de sua instrução, é inconsequente. (SMITH,1998, p. 54)

E será a nossa postura como educadores leitores que irá determinar que tipo de leitores teremos em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente percebemos o quanto é real a importância de uma prática diferenciada no ensino fundamental e de modo especial, nas escolas públicas que são as mais prejudicadas quanto ao acesso às formas de leitura, cabendo então à escola, um trabalho que irá reduzir a distância do ponto de partida existente entre as classes sociais de nosso país.

Uma visão equivocada do processo de alfabetização acaba desencadeando os ciclos viciosos das repetências, da evasão, e do analfabetismo propriamente dito. Frente a essas questões, cabe à escola elaborar projetos que dêem condições aos seus alunos de acessarem o mundo da leitura e da escrita, buscando assim uma paridade com as crianças que se encontram à frente, dando oportunidade para que elas concorram de forma justa e não tão injustamente como temos visto acontecer.

Podemos concluir que o trabalho do alfabetizador flui de maneira agradável, ao estabelecer uma relação de construção de conhecimento com as crianças. Elas se sentem valorizadas, ao terem voz ativa diante das situações de aprendizagem em sala de aula. Cada vez mais percebem que são livres para falar e escrever sobre fatos de sua realidade, ou de suas fantasias. Concluimos que estamos ainda distantes de um ideal e temos muita a aprofundar e se faz necessário mais pesquisas e estudos diante da complexidade que abrange esse tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria. Revista do Professor. Porto Alegre, 2003, v. 19, n. 73, 36-37, jan./mar, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Alfabetização e linguagem, Brasília, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. A leitura. 1 ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 148-155.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. Ed. 24. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. p.80.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GISA. O papel social da leitura na escrita e na oralidade. Disponível em: E:\O papel social da leitura na escrita e na oralidade.htm. Acesso em: 21 set. 2020.
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2004.
- QUEIRÓS, Campos Bartolomeu. Ler, escrever e fazer conta de cabeça. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E COGNITIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PROPOSTA METODOLÓGICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

LANGUAGE AND COGNITIVE ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR SCHOOL INCLUSION

Fabiana Camargo

CAMARGO, Fabiana. **Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com Deficiência Intelectual: proposta metodológica de inclusão escolar.** Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 48-56, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente artigo, elaborado com base em uma série de estudos bibliográficos, tem como objetivo apresentar algumas possibilidades didáticas para se promover, no atual cenário de inclusão escolar, o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com Deficiência Intelectual. Para tanto, toma-se como premissa básica a concepção vigotskiana, segundo a qual a linguagem, aqui considerada, sobretudo, em sua modalidade oral, é uma função psicológica superior, capaz de integrar e constituir as demais funções do intelecto humano, proporcionando, desse modo, a emergência de habilidades intelectuais complexas. Por isso, considera-se de suma importância o estímulo às interações verbais na escola comum, em diferentes contextos e situações pedagógicas, de maneira a possibilitar aos alunos com e sem essa deficiência a apropriação do discurso elaborado, com o conseqüente domínio simbólico da palavra. Metodologicamente, tais situações são pensadas em termos de atividades que o professor pode desenvolver com crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. As atividades sugeridas são assim denominadas: Atividade Prática, Atividade Lúdica, Atividade Gráfico-Pictórica, Atividade Virtual e Atividade Verbal. Em sua totalidade, demonstra-se que elas podem levar os alunos com Deficiência Intelectual a uma maior compreensão sobre o intrincado jogo de abstrações, generalizações e simbolizações presentes na linguagem, permitindo-lhes a conquista de formas superiores de conduta, como a regulação verbal e lógica do próprio pensamento

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem. Cognição. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

This article, written based on a series of bibliographical studies, has a purpose to present some possibilities to promote, in the current scenario of scholar inclusion, the linguistic and cognitive development of children with Intellectual Disability. For this, take as basic premise the vygotskian conception, according to which the language, considered here mainly in its oral form, is a higher psychological function, able to integrate and constitute other functions of the human intellect, providing thereby the emergence of complex intellectual skills. Therefore, it is very important stimulus to verbal interactions in common school, in different contexts and educational situations, in order to enable students with and without such disability the appropriation of the elaborated discourse, with the resulting symbolic domain of the word. Methodologically, such situations are thought in terms of activities that teachers can develop with children's kindergarten and first grades of elementary school. The suggested activities are denominated by: Practice Activity, Ludic Activity, - Graphic-Pictorial Activity, Virtual Activity, and Verbal Activity. In their totality, it is demonstrated that they can take students with Intellectual Disability to a greater understanding of the intricate play of abstractions, generalizations and symbolizations present in the language, allowing them, thereby, higher forms of conduct as the verbal and logical regulation of their own thinking.

Keywords : Linguistic development. Cognition. Intellectual disability.

INTRODUÇÃO

Segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem desempenha um papel imprescindível na humanização do homem, na formação de sua consciência e, principalmente, na constituição/ampliação dos processos psicológicos superiores. Com base nessas considerações, começamos a especular sobre a importância de se promover, de forma sistemática, no atual contexto da escola inclusiva, a Atividade Verbal, desde que integrada a um conjunto maior de situações didático-pedagógicas. Pareceu-nos que ela poderia constituir-se em um excelente meio para possibilitar aos alunos com deficiência intelectual o domínio de funções cognitivas bastante complexas, cuja gênese depende, em larga medida, do papel mediador dos signos verbais, inicialmente em sua manifestação oral.¹ Resolvemos, então, investigar mais a fundo o assunto, contando com o apoio financeiro do CNPq. Agora, com o encerramento da pesquisa, embasada em uma metodologia de caráter marcadamente bibliográfico, apresentamos os principais resultados de nosso trabalho, sintetizados na proposição de algumas atividades estratégicas para o pleno desenvolvimento verbal e cognitivo

dos alunos com e sem Deficiência Intelectual: as Atividades Integradas. A seguir, apresentamos cada uma delas.

Atividade Prática: um passo para a fala...

A Atividade Prática é uma das formas de atividade dominante no início do desenvolvimento ontogenético humano, constituindo a primeira manifestação de comportamento inteligente na criança (VIGOTSKI,2008)². Ela se refere a todas as maneiras possíveis de ação instrumental e manipulatória da criança sobre objetos, materiais e instrumentos cotidianos e não-cotidianos, de forma que relacionando-se mais intimamente com eles, possa perceber, abstrair e generalizar suas características e propriedades essenciais, tais como cor, forma, tamanho, textura, funcionalidade, composição, quantidade, semelhança, diferença, etc. Como lembra Aguiar (2008, p. 23), “Ao compararmos os objetos, constatamos as características comuns e não-comuns entre eles; por meio de um trabalho mental, nós os discriminamos, selecionamos, agrupamos e classificamos, de acordo com seus aspectos comuns; ao categorizá-los, chegamos aos seus conceitos”.

Assim, por meio de sua atividade prática, a criança começa a formar conceitos e a se apropriar do raciocínio técnico, desenvolvendo o que o Vygotski (1997) denomina de intelecto prático, ao mesmo tempo em que percebe, gradualmente, a necessidade do uso de signos verbais para designar e apontar os objetos com os quais interage no mundo da cultura humana (VIGOTSKI, 2001, 2008). Segundo Vigotski (2001, p.131), “[...] ao ver o novo objeto, a criança pergunta ‘Como isso se chama? A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar”.

Nesse processo, a mediação do adulto ou do educador não pode ser deixada em segundo plano, mas posta em evidência, porque a atividade da criança não pode se reduzir a uma interação caótica e espontânea com os objetos; antes, deve constituir-se numa ação organizada e desafiadora para provocar, em todos os educandos, o desenvolvimento verbal e a apropriação das significações sociais culturalmente elaboradas e generalizadas na palavra que designa um dado objeto ou instrumento. Como cita Vigotski (2008, p. 20), “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, que deve dirigir conscientemente a atenção dessa criança, ajudando a perceber, nomear, comparar, classificar e utilizar os mais diversos instrumentos, de maneira que possa engajar-se em práticas sociais discursivas com outras crianças e pessoas da sua coletividade.

Desse ponto de vista, se queremos promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com e sem Deficiência Intelectual, a Atividade Prática revela-se pródiga em possibilidades, sobretudo na primeira infância. Verificando a concepção de Barroco (2007, p.

237), percebemos que, de fato, estamos na direção correta, pois “Com a quantidade e qualidade das apropriações realizadas, as ações práticas [dos homens] vão se tornando, cada vez mais, intencionais, auto-reguladas; o que conduz à emergência do pensamento abstrato, teórico ou conceitual”. No caso específico da Deficiência Intelectual, entendemos que os educadores ainda poderão recorrer a essa atividade mesmo em etapas posteriores de escolarização, a fim de ilustrar conceitos de difícil abstração ou compreensão verbal. Contudo, nessas circunstâncias, seu emprego pode e deve ficar mais restrito às salas de recursos multifuncionais, pois tal atividade deixará, aos poucos, de ser um “conteúdo”, como o era na Educação Infantil, para funcionar principalmente como apoio pedagógico ou recurso mediador de novas aprendizagens.

Atividade Lúdica: o simbolismo em evidência

Por Atividade Lúdica, entendemos aqui todas as situações que envolvem o jogo e as brincadeiras infantis. Quando corretamente organizada e planejada, essa modalidade de atividade, integrada às demais, pode contribuir de modo significativo para o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças, sobretudo àquelas com deficiência intelectual. Isso ocorre porque, no jogo, a criança começa a trabalhar com situações imaginárias e abstratas, podendo relacionar-se simbolicamente com a realidade. Nesse sentido, a criança, brincando, “aprende” a distinguir objeto (particular e concreto) de significado (geral e abstrato), o que a habilita a separar também ação de significado, isto é, “No brincar, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 115). Assim, uma criança pode bater com os pés no chão, imaginando-se cavalgar, pois o que conta não é a ação em si mesma, mas o que ela representa no contexto da situação imaginária. Dito de outro modo:

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VIGOTSKI, 2008, p. 114).

A possibilidade de a criança substituir um objeto por outro, quando brinca, ajuda-a a entender de forma indireta e prazerosa o aspecto mais essencial do funcionamento linguístico, ou seja, o fato de que a linguagem verbal, falada ou escrita, é sempre uma representação simbólica da realidade, constituída por signos que não necessariamente guardam qualquer relação direta com aquilo que representam. Tal como no jogo imaginário, um objeto pode representar outro, as palavras faladas também evocam e substituem os objetos, “[...] são signos das relações e entidades reais” (VIGOTSKI, 2008, p. 126), constituindo se, pois, num simbolismo de primeira ordem.³

Acreditamos que, para a criança com Deficiência Intelectual, a percepção de tais relações simbólicas, que já são bastante complexas para todo o universo infantil, torna-se muito

mais propícia pela brincadeira, porquanto aí aparecem, como vimos, algumas premissas psicológicas fundamentais para o surgimento da abstração, da simbolização e da generalização, funções psíquicas básicas sob as quais se estrutura a linguagem humana. Conforme menciona Aguiar (2008, p. 20), parafraseando Almeida, “[...] a brincadeira simboliza a relação pensamento-ação da criança, e, sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz de formas de expressão da linguagem (gestual, falada ou escrita)”.

Aguiar (2008, p. 29) afirma, ainda, que o brinquedo orientado para o conhecimento, ou seja, aquele relacionado à formação de conceitos abstratos, explorando funções cognitivas, é uma das metas da educação infantil. Nessa categoria, o brinquedo abrange comportamento diferencial (respostas diferenciais a aspectos selecionados de classes de estímulos), eventos ambientais, generalização e discriminação”. Segundo o autor, atividades lúdicas dessa natureza são de extrema importância, pois, “Em uma criança a quem se oferecem amplas oportunidades para engajamento em brinquedo orientado para o conhecimento, desenvolvem-se repertórios comportamentais que funcionam como pré-requisito para outros, tais como habilidades pré-acadêmicas e, particularmente, as respostas orais e escritas que descrevem os mundos físico, social e orgânico. O que significa que, se uma criança aprendeu a fazer discriminações precisas e a reconhecer certas relações entre os objetos, ela provavelmente estará apta a aprender os seus nomes e a relatar como funcionam. “(AGUIAR, 2008, p. 29-30)

Em segundo lugar, não podemos desconsiderar também que as atividades lúdicas pressupõem, quase sempre, uma forte interação social entre as crianças, sendo, portanto, um poderoso estímulo para a emergência da linguagem, pois esta “[...] origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois [...] transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKII, 2006, p. 114). Por isso, o brinquedo cooperativo pode ser uma boa estratégia para desenvolver o comportamento verbal em todos os educandos, entendendo-se por brinquedo cooperativo aquele em que “[...] as crianças dividem e desempenham papéis em direção a objetivos comuns, podendo envolver-se em comportamentos de ajuda, ou até em jogos de grupo com regras” (BIJOU apud AGUIAR, 2008, p. 31).

Dessa forma, a brincadeira aparece como um meio importante para que a criança com Deficiência Intelectual chegue a dominar o mecanismo da regulação verbal, aprendendo não só a compreender e executar instruções verbais dadas por outra pessoa, mas também a formular suas próprias regras de conduta, com base no discurso interior (LURIA, 2007; VIGOTSKI, 2001, 2004). Contudo, devemos nos lembrar de que o uso da Atividade Lúdica não pode acontecer de forma indiscriminada no ambiente escolar, nem constituir-se no único recurso metodológico a ser empregado pelo professor. Ao longo da escolarização, sua frequência

também tende a diminuir ou tornar-se mais direcionada para educandos com dificuldades de aprendizagem, ocorrendo em espaços multifuncionais especializados. Como nos alerta Kishimoto (apud SAAD, 2003, p. 131),

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não os jogos.

Atividade Virtual: visitando a interatividade

A Atividade Virtual diz respeito a todas as possibilidades de uso do computador e suas mídias no ambiente escolar, como um instrumento pedagógico. Suas contribuições para o desenvolvimento infantil são bastante relevantes, se bem orientadas. Tajra (2002, p. 62) afirma que “A informática contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de estrutura lógica de pensamento”, estimulando a atenção voluntária dos alunos e sua capacidade de concentração. Além disso, a mesma autora defende que os ambientes de informática “[...] favorecem uma nova socialização que, às vezes, não conseguimos nos ambientes tradicionais” (TAJRA, 2002, p. 62). Dessa forma, a proposta da Atividade Virtual apresenta-se especialmente atrativa nesse momento de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual, pois as interações verbais e sociais que se processam numa sala de informática são uma rica fonte para novas conquistas cognitivas, um estímulo para a aprendizagem de habilidades intelectuais complexas e para a estruturação coordenada do pensamento lógico. Nesse sentido, a dimensão lúdica da Atividade Virtual pode também ser explorada, sempre que necessário, para tornar maior a motivação e o interesse das crianças.

De outro ângulo, não podemos esquecer também de que o uso do computador, por sempre remeter os educandos com ou sem deficiência a uma realidade virtual e multimídia, leva ao domínio progressivo de funções psicológicas superiores, tais como a abstração, a antecipação e a imaginação, o que facilita, em grande medida, a aquisição e o entendimento da própria linguagem verbal. Sendo assim, os alunos de um modo geral e aqueles com Deficiência Intelectual, em particular, podem receber muitos benefícios da Atividade Virtual. As escolas, por conseguinte, precisam dedicar maior atenção a essa atividade, muito propalada, mas pouco efetivada ou mal conduzida no dia a dia escolar. Acreditamos também ser válido, como recursos pedagógicos complementares, o uso de programas, jogos e ferramentas computacionais mais focalizados nas limitações intelectuais e linguísticas das crianças com a referida deficiência.

Um exemplo dessa prática poderia ser a utilização do software Alfabetização Fônica, apropriado não só para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e fala, mas também

para a formação de processos psicológicos superiores, como a capacidade de executar instruções orais e de selecionar informações adequadas para a resolução de atividades sobre aspectos fonológicos e grafofônicos da nossa língua (HEIN et al., 2010). A utilização desse software em grupos experimentais sugere ainda, além das vantagens mencionadas, “[...] benefícios de tipo lúdico, interativo e dinâmico, corroborando a possibilidade de seu uso com essas crianças” (HEIN et al., 2010, p. 79). Tais programas específicos poderiam ser utilizados em salas multifuncionais, como parte da proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem jamais se perder de vista a existência de momentos em que toda a turma participe, em conjunto e no mesmo espaço físico, da realização de atividades virtuais desta natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicadas todas as atividades propostas, chegamos, por enquanto, ao “final” de nossa caminhada. Sendo assim, é hora de fazermos o percurso e olharmos um pouco para trás, pensando nos passos dados, sem nos esquecermos dos passos que ainda serão necessários para avançarmos mais em nossa jornada dialética de elaboração teórica. Em um rápido balanço, podemos afirmar que, no decorrer deste artigo, tentamos responder a um objetivo bastante explícito e de suma importância para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com Deficiência Intelectual: como promover, no contexto da escola inclusiva, a Atividade Verbal que, com base na perspectiva vigotskiana, constitui-se num dos meios principais de apropriação e objetivação das funções psicológicas superiores no ser humano? Sem dúvida, formular uma resposta a essa pergunta intrigante representou um grande desafio para nós, que resolvemos assumir uma posição criadora e criativa a seu respeito, propondo a utilização metodológica das Atividades Integradas, apesar dos riscos e contradições que a escolha de novos caminhos sempre nos impõe.

Contudo, conseguimos dar bons passos e cumprimos uma parte considerável dessa caminhada. Com a apresentação dessa proposta, pudemos lançar a ideia básica de que a Atividade Verbal pode contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento intelectual das crianças com Deficiência Intelectual se associada, na escola, a outras formas de atividade, formando-se um complexo sistema funcional que possibilita, com diversas frentes inter-relacionadas, a emergência da linguagem, ao mesmo tempo em que se estimula o uso de suas principais funções cognitivas, tais como abstração, simbolização, generalização, regulação psíquica, dentre tantas outras. Evidentemente, não pudemos ir tão longe quanto gostaríamos na descrição de cada atividade associada ao desenvolvimento verbal e cognitivo, nem explorar

longamente suas inter-relações, mas acreditamos que o principal foi exposto, conforme os limites que este próprio texto nos coloca.

Em linguagem metafórica, atrevemo-nos, aqui, a dizer que uma nova trilha foi aberta e, portanto, novas possibilidades foram apontadas, sobretudo para a educação de crianças com Deficiência Intelectual, que certamente muito poderão se beneficiar com o conjunto das Atividades Integradas, na medida em que estas forem aplicadas com a devida responsabilidade nas escolas regulares e nas instituições de Educação Infantil. Daqui para frente, fica mais fácil a outros caminhantes explorarem essa mesma trilha, antes desconhecida ou apenas escondida, alargando-a e endireitando-a conforme as suas necessidades e as novas descobertas que, certamente, aparecerão pelo caminho. Essa é a contribuição mais esperançosa que poderíamos deixar aos pesquisadores interessados em se aventurar conosco nessa jornada. Esperamos que, de sua parte, eles também abram outras tantas trilhas, ampliando, assim, o alcance teórico-prático de nossos estudos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de. Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042915.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

HEIN, J. M. et al. Avaliação da eficácia do software “alfabetização fônica” para alunos com deficiência mental. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 65-82, 2010.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. VYGOTSKY, L.S. et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-62

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143- 189.

O papel da linguagem na formação de conexões temporais em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. N. et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 107-125.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

TAJRA, S. F. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 4. ed. São Paulo: Érica, 2002.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INCENTIVO À LEITURA: UM DESAFIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

READING ENCOURAGEMENT: A CHALLENGE OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN PUBLIC SCHOOL

Nadja Vasconcelos

Djalma Coriolano da Silva Junior

VASCONCELOS, Nadja. DA SILVA JÚNIOR, Djalma Cariolano. **Incentivo à Leitura: Um desafio das práticas pedagógicas na escola pública..** Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 57-67, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente trabalho tem como foco principal mostrar a importância da prática da leitura na formação escolar do aluno, como o professor deve planejar a prática docente capaz de aproximar o aluno ao mundo da leitura, ao acesso aos diversos gêneros de textos, ter noção clara sobre quais compromissos tem com o aluno no que diz respeito às questões da leitura e da aprendizagem como um todo. Diante disso, os estudos para a realização desse trabalho concentrou-se em aprofundar o conhecimento com base em vários estudiosos sobre a importância do incentivo à leitura, sua contribuição na formação integral do leitor e as necessidades dos alunos, a contribuição da escola em planejar e organizar atividades educativas que ofereça um clima favorável ao processo de construção do conhecimento, tendo em vista a formação de leitores autônomos e reflexivos capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir significados da realidade social na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Leitura - Incentivo à Leitura - Prática Docente.

ABSTRACT

The present work is mainly focused on showing the importance of reading practice in school education of the student, the teacher should plan how teaching practice can bring the student to the world of reading, access to various genres of texts, have clear idea about which has commitments with the student with respect to issues of reading and learning as a whole. Therefore, studies for the realization of this work has focused on deepening knowledge based on various scholars about the importance of encouraging reading, its contribution to the integral formation of the reader and the needs of students, the contribution of the school to plan and

organized educational activities that offer a favourable process of knowledge construction climate, considering the formation of autonomous and light-reflecting readers able to accept challenges, construct and reconstruct meanings of social reality in which they belong readers.

Keywords: Reading - Encouraging Reading - Reading Practice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um estudo mais aprofundado sobre incentivo à leitura, tem como título “INCENTIVO À LEITURA: UM DESAFIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA”, com objetivo de compreender a dinâmica da leitura na formação do leitor enfatizando os aspectos de construção da aprendizagem escolar, buscando esclarecimentos à "luz" das explicações de vários pesquisadores, tendo em vista as dificuldades apresentadas por parte dos alunos em relação ao despertar o prazer pela leitura.

O presente estudo por questões metodológicas está organizado em cinco subtítulos. No primeiro texto encontra-se um enfoque sobre a contribuição da escola no desenvolvimento da leitura: a escola como espaço privilegiado de trabalho, com o conhecimento precisa disponibilizar meios que incentivem o aluno a ter o hábito da leitura (OLIVEIRA et al., 2011). A escola precisa implementar uma biblioteca com variados gêneros literários para que o aluno se interesse tanto pela leitura como pela pesquisa, favorecendo a ampliação dos conhecimentos imaginários levando o aluno a refletir (COSTA, HILLESHEIM, 2004).

Maracaípe et al., (2013) também contribuiu com os estudos de pesquisa sobre a leitura quando diz que o incentivo a leitura é um desafio que o professor enfrenta no dia a dia da sala de aula e considerando a leitura um processo no qual o aluno realiza um trabalho ativo de construção de significados e conhecimento, cabe ao professor e a escola o papel de envolver e motivar o aluno a ter interesse pelo hábito permanente. Sobre o conceito da leitura, o ato de ler não se restringe apenas ao gesto mecânico de decifração de sinais e sim ao um gesto que envolve vários aspectos no qual o leitor realiza um trabalho ativo da construção de significados (CASTANHO, 2007). Portanto, a leitura deve ter uma prática constante tanto na sala de aula quanto fora dela, seu foco principal é a formação do leitor. Lois (2010) defende que a prática da leitura deve ser como um ritual, atividade que abre “caminhos” e diferentes formas de ver o mundo, de fantasiar e a partir daí o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem da leitura.

Marta, Monteiro e Peixoto (2009) defendem que a prática da leitura nos anos iniciais remete a outras aprendizagens, outros conteúdos, valores culturais que o aluno precisa aprender no início de sua escolaridade. Em relação à prática do professor no incentivo à leitura, por ser

considerada uma temática fundamental e objeto de estudo deste trabalho, apesar de ser um assunto extenso e complexo, pode dar um enfoque geral com base nas explicações dos estudiosos, a exemplo de Morais e Leite (2012) quando afirmam que os alunos chegam ao 3o ano do Ensino Fundamental apresentando dificuldades em leitura e escrita de pequenas palavras. Diante desta problemática, é necessário que o professor e a escola elaborem propostas de ensino que venham a superar essas dificuldades dos alunos. Santos (2004) também compartilha dessa ideia, deixando claro que o professor ao planejar suas atividades para os alunos precisa diversificar os recursos de leitura.

Segundo Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), a inclusão da ludicidade na prática do professor é um bom motivo para despertar o interesse dos alunos pelas atividades e no desenvolvimento cognitivo associados ao pensamento e a linguagem. Nas palavras de Martins (1994) e Bambuger (1975), o sucesso ou insucesso dos alunos nas questões de leitura está direcionada à prática do professor e ainda afirmam que o professor seja o mediador de situações para que atinja sua aprendizagem de forma mais ampla.

METODOLOGIA

Para esta revisão foi realizado um levantamento teórico de 1994 a 2014, utilizando o sistema SCIELO, LILACS E MEDLINE, além de outras fontes de referência consideradas importantes para a realização deste trabalho no idioma português. As palavras utilizadas nesta revisão foram: leitura, incentivo à leitura e prática docente. Foi priorizado na pesquisa artigos que tratavam sobre o incentivo à leitura, motivação para a formação do leitor, a contribuição da prática docente na formação do leitor, bem como a definição do ato de ler, a fim de o tal estudo dar base para compreender a dinâmica da leitura realizada de forma positiva para solucionar vários problemas existentes nas escolas que dificultam na formação do leitor ativo e participativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INCENTIVO À LEITURA - Contribuição do espaço escolar no desenvolvimento da leitura

A escola como local privilegiado de trabalho com o conhecimento tem grande responsabilidade frente ao processo de ensinar a aprender. Portanto, a escola deve estar organizada para oferecer espaço atrativo para as atividades de leitura (OLIVEIRA et al., 2011).

Considerando a leitura um ato social através do processo histórico da humanidade, constantemente observam-se certos princípios importantes que norteiam o processo de leitura que conduz o aluno ao mundo letrado buscando auxiliar o professor na condução de uma prática

significativa, oportunizando a reflexão e construção de conhecimento da importância do ato de ler, e na estreita relação entre leitor e texto. Todavia, propondo-se a pensar, perceberá a configuração de três níveis básicos de leitura, quais são possíveis de visualizar como sensorial, emocional e racional. Para que esses princípios sejam observados é necessário a dedicação e o interesse do professor em trabalhar com a leitura e é de suma importância que partindo dele esta boa disposição de trabalho venha influenciar o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura (OLIVEIRA et al., 2011).

Ainda em Oliveira et al. (2011), o ato de leitura deve-se a um propósito bem definido na prática do professor, deve sempre está preparado, procurando ler muito, está sempre informado para que assim tenha subsídios para os alunos ter clareza no momento da leitura: saber o que está lendo e para está lendo. O incentivo ou gosto pela leitura deve começar na escola fazendo com que os alunos sintam prazer pela leitura.

As boas técnicas e métodos, as quais devem ser aplicadas ao trabalho com leitura, as motivações do professor e os materiais referentes à leitura fazem com que os alunos respeitem a leitura e, conseqüentemente, permitem ao professor descobrir algo que se refere ao inteiro de seus alunos e, tornando o trabalho mais fácil e produtivo. Mas para isso, o professor precisa compreender que ensinar a aprender a ler e escrever são tarefas complexas, mas fundamental e prazerosa se houver o envolvimento de professor e seus alunos com o objetivo da aquisição do conhecimento, tanto da leitura, quanto das demais áreas do conhecimento curricular (OLIVEIRA et al., 2011; MARACAÍPE et al., 2013)

A escola com espaço privilegiado, para a formação de leitores ativos e participativos, deve superar a visão limitada de que leitura é compreendida apenas que, quem ler bem é aquele que ler sem apresentar dificuldade na pronúncia das palavras, desvalorizando o sentido que o aluno pode dar ao texto de acordo com seu conhecimento cognitivo, desconsiderando a interação entre leitor-texto (MARACAÍPE et al., 2013)

Segundo Oliveira et al. (2011), a escola tem a necessidade de avaliar todos os segmentos que formam a comunidade escolar envolvidos no processo do ensino da leitura (equipe gestora, professores e alunos) para juntos buscarem nos métodos e recursos que auxiliem significativamente na aquisição da leitura e da escrita dos alunos.

Partindo do pressuposto de que não existem receitas prontas para trabalhar com a leitura, deixa claro que quanto maior o empenho de todos os envolvidos no processo, e maior diversidade, maiores serão as chances desenvolver a habilidade do pensamento, pois a leitura na escola abre um leque de possibilidades de aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento.

A existência de uma biblioteca cheia de motivações na escola é fundamental para que

os alunos possam se interessar pela leitura, pesquisa e pelo os ou por outras fontes de informações: jogos, dramatizações, além de incentivar os alunos a procurar informações de forma autônoma. O hábito da leitura é um importante elemento capaz de ampliar e enriquecer a imaginação, levando os alunos a refletir, pensar, opinar, ou seja, exercer, logo nos primeiros anos de vida, a cidadania (COSTA, HILLESHEIM, 2004).

Mas...O que é ler?

A leitura não deve ser confundida com decodificação de sinais, muito menos como ato mecânico, este deve ser hábito agradabilíssimo o qual torna o aluno um leitor por excelência e não decodificador de símbolos.

O ato de ler é considerado como um processo mental onde sua realização compreende várias habilidades que envolvem os aspectos fonológico, gramatical e semântico que contribuem para a formação intelectual e espiritual dos alunos. Ainda neste contexto, compreende-se que o ato de ler é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto e a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui, do autor e do que já sabe sobre língua, característica do gênero, do portador, enfim, ler é uma atividade que exige a coordenação de inúmeras fontes de informação.

A aquisição da habilidade da leitura precisa ser encarada durante todo caminho da vida escolar dos alunos, pois não existe um tempo específico para que o aluno passe de aprendiz de leitura a um verdadeiro leitor (CASTANHO, 2007). Aprender a ler é uma questão de prática contínua da leitura de variados gêneros textuais e diante desta prática, podem-se aprofundar as competências de leitura essenciais à formação das comunidades dos grandes leitores. A leitura deve ser uma prática constante, tanto no ambiente de sala de aula quanto fora dele. A principal meta deve ser o de formar leitores competentes.

Com base nos PCNs (Língua Portuguesa, 1997, p. 54), para formar um leitor competente é preciso:

(...) formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Portanto, pode-se compreender que para a formação do leitor, é fundamental ter claro que ler não é apenas um processo de decodificação de letras e palavras, não é só associar letra a som. Ler é algo de atribuição de sentido ao texto, e a construção do significado do texto por quem está lendo, neste caso, o leitor. Diante deste contexto, entende que o trabalho com a

leitura é que são fincadas as bases para a produção de bons textos. Pensando nisso, é necessário que os textos e temas sejam adquiridos na faixa etária dos alunos a fim de que eles se integrem ao exercício da leitura de modo prazeroso e investigativo. Lois (2010) defende que:

O gosto da leitura funciona como um ‘ritual de passagem’ para uma nova etapa da vida do estudante e representa (ainda que em fantasia) o momento mais difícil (e mais sedutor) da sua infância. Saber o que dizem aqueles símbolos negros sobre o papel é quase como ganhar o mundo. Quase não. Na verdade é uma das formas de ganhar o mundo, porquanto representa autonomia, liberdade e poder para uma série de coisas. (LOIS. 2010, p. 16)

Partindo desse entendimento citado por Lois, é fundamental que o professor assuma o papel de facilitador da aprendizagem, principalmente com as questões relacionadas ao ensino de leitura, ele deve ter espírito de positivismo frente aos alunos para que se sintam motivados e empolgados no hábito da leitura, fazer com que os alunos compreendam que só aprende ler lendo, vivendo experiências positivas de leitura, nas quais o aluno tenha conhecimento do que estão lendo e a relação da leitura com mundo e sua realidade.

Segundo Soares (2006):

É de obrigação da escola, dar amplo acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura fins programáticos, mas também situações da leitura que nos permite escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES. 2006, p.6)

De acordo com Soares (2006), o professor não pode “fugir” do compromisso de ajudar o aluno adquirir o hábito pela leitura, inserindo ações estrategicamente interessantes capazes de envolvê-los nas atividades de leitura de forma prazerosa. O indivíduo, ao fazer-se leitor, não compreende a sua sociedade com maior alcance intelectual, mas pode ampliar a sua visão do mundo como um todo, se perceber no texto escrito o que está além das letras e das palavras.

Martins (1994) afirma que:

Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente o de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS. 1994, p. 34)

Refletindo sobre o entendimento de Martins, a função não é ensinar o aluno a ler, a dimidiar situações que ele possa atingir a sua aprendizagem de forma mais ampla. Portanto, é necessário que o professor organize sua prática que venha promover no aluno: o interesse pela leitura de histórias, a familiaridades com a escrita por meio da participação em situações de contato com vários gêneros literários, para que ele possa desenvolver a capacidade de interpretar e estabelecer significados referentes aos diferentes tipos de texto.

Segundo Bamberger (1975), no contexto da leitura, a maioria dos estudos e pesquisas apresenta a seguinte conclusão: que a motivação no aluno para descoberta do prazer de ler, estão interligados, que o professor é o agente de papel fundamental no desenvolvimento do interesse e hábitos permanentes de leitura utilizando técnicas específicas que impulsionam a motivação e interesses dominante do jovem leitor. A motivação é peça importante para aproximar o leitor do livro.

A prática do professor no incentivo a leitura

São muitas as dificuldades que permeiam no contexto educacional e a mais comum é a leitura dos alunos. Segundo Morais e Leite (2012) os alunos chegam ao 3o ano do ensino fundamental apresentando dificuldades em leitura e escrita de pequenas palavras e surgem os questionamentos, por que os alunos não aprendem a ler? De quem é a culpa? Da escola? Da família?

Segundo Morais e Leite (2012), ler bem ou não é resultado das experiências vivenciadas pelos os alunos e diante desse contexto é importante que professor e escola elaborem propostas de ensino que atenda a todos os alunos em suas dificuldades. É portanto compreender que as turmas são heterogêneas, e para superar essas diferenças em aprendizagem dos alunos, precisa-se considerar o lugar onde elas vivem, a maneira como constrói significados, suas práticas sociais e a cultura do meio no qual estão inseridos. E só a partir desse conhecimento de mundo que o aluno traz para a escola, o professor deve organizar suas estratégias, sua prática pedagógica de forma que todos os alunos consigam aprender ler e escrever em seus diferentes níveis de aprendizagem, levando em consideração suas necessidades reais.

Morais e Leite (2012) ainda mostram em seu estudo que, é necessário que o professor repense e organize seu trabalho pedagógico de forma que o planejamento e as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula elimine a lógica de um ensino homogêneo, que os alunos constroem seus conhecimentos e suas aprendizagens em um mesmo tempo, e um mesmo modo. No entanto, o professor deve utilizar recursos disponíveis na escola e fora dela que venha atender a diversidade de aprendizagens dos alunos. Sem esquecer que nas séries iniciais é o

momento de incutir nos alunos que leitura de texto e sua compreensão são essenciais e obrigatórias no dia a dia, tanto para os que já sabem ler, avancarem para cada vez mais conseguindo sua autonomia, como para aqueles que ainda se apresentam nas hipóteses iniciais da leitura e escrita. Ao planejar as atividades para os alunos, o professor precisa diversificar os recursos de leitura, utilizando jogos, rótulos, embalagens, contos, músicas, poesias etc. A prática do professor é o principal fator de incentivo aos alunos para a aprendizagem e gosto pela leitura e escrita (MORAIS, LEITE, 2012).

Segundo Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), a ludicidade motiva o aluno e desperta interesses, pois incluir os jogos e brincadeira com objetivos de ensino na escola, onde os alunos se envolvam e de forma lúdica aprendam regras, ampliem o imaginário, apropriando-se de outros conhecimentos inclusive a leitura. Dessa forma é importante propor desafios para todos os alunos com o objetivo de avançar nas aprendizagens.

Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), dizem que a aproximação dos alunos aos vários jogos e brincadeiras, bem como as atividades lúdicas são um bom caminho para que eles desenvolvam as funções cognitivas associadas ao pensamento e a linguagem. Nesse sentido, a escola e o professor devem observar que os alunos através da motivação empreendem esforço no ato de realizar atividades que podem trazer junto com eles, a alegria da descoberta e gosto pela leitura e também da escola. Apesar dos avanços na área da leitura, o aluno não se transforma em leitor de um dia para o outro, muitos continuam sem desenvolver o gosto pela leitura e muitos professores acreditam que nada pode mais fazer. É preciso que o professor deixe de ser um mero transmissor de conteúdos e assumir o papel de facilitador da aprendizagem, aprofundando seus conhecimentos em relação às questões da leitura, tendo atitudes positivas frente aos alunos e uma sensibilidade para os interesses e possibilidades de cada um.

O envolvimento e o interesse do professor em motivar os alunos, configuram-se como uma postura de encaminhamento do processo de ensino e da aprendizagem de forma mais democrática, com ações includentes, e uma preocupação de construir uma educação emancipatória que leva o jovem leitor e produtor de texto a se tornar um cidadão decisivo para a conquista da cidadania. Como afirma Soares (2006), quando diz:

(...) enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais como têm sido- elas assumem papel de arma para exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação de exclusão. (SOARES, 2006, p.58).

Neste sentido, a leitura e a escrita são consideradas como “caminho” para o desenvolvimento educacional dos alunos, tanto na perspectiva do letramento, como no aprofundamento da compreensão sobre o currículo necessário aos anos iniciais do Ensino

Fundamental, o qual é compreendido como a base para a vida escolar do aluno e ponto de partida para a formação de um cidadão crítico, participativo e conhecedor dos seus direitos e deveres.

Motivação para a leitura

Segundo Mata, Monteiro e Peixoto (2009), ao ir a escola, a criança inicia no processo de socialização e começa formalmente o seu desenvolvimento cognitivo, é uma fase difícil para o aluno, daí a necessidade de estímulo por parte do professor e que desde de muito cedo, os alunos comecem a se envolverem com a leitura. Diante dessa necessidade que o aluno desde cedo tenha contato com a leitura, a figura do professor assume um papel fundamental, uma vez que é ele o principal mediador da interação do aluno com o texto. Por isso é viável que o professor seja conhecedor da leitura adequada para os leitores iniciantes, compreendendo suas peculiaridades e elaborando as estratégias adequadas para trabalhar a leitura em sala de aula, levando em consideração o desenvolvimento do aluno.

Mata, Monteiro e Peixoto (2009) afirmam ainda em seu estudo que alguns aspectos da motivação para a leitura são essenciais para a aprendizagem. Assim os alunos que estão motivados, conseguem desenvolver as competências de forma positiva e gostam de interagir com os outros, partilhando suas experiências inerentes às atividades de leitura tornando-se leitores mais envolvidos.

Segundo Santos (2004), é comum ouvir dizer que os alunos não gostam de ler, há quem diga que não foram alfabetizados, não tem estímulo por parte da família e diante dessas queixas, é necessário reverter essa situação, e o espaço escolar e o professor é o principal agente capaz de motivar os alunos.

Diante desse contexto, que o professor deixe de ser um mero transmissor de conteúdos e assumir o papel de facilitador da aprendizagem aprofunda seus conhecimentos em relação às questões de leitura, tendo uma atitude positiva e atenta frente aos alunos e uma sensibilidade de cada um. Portanto, é papel do professor dispor para os alunos diversos materiais de leitura e ao mesmo tempo criar estratégias que levem os alunos a maturidade e autonomia nas questões direcionadas à leitura. Ainda de acordo com Santos (2004), a atuação pedagógica do professor deve evitar que as atividades com leitura não sejam de forma mecânica e fragmentada e sim atividades que atendam as necessidades, dificuldades e interesse de cada aluno. A escola ainda se mantém como principal agente para disseminação da leitura e é o lugar ideal para promoção do hábito de ler dos alunos. A leitura transforma-se em hábito quando visto como uma experiência agradável.

A escola deve se preocupar em desenvolver estratégias de ensino eficazes de acordo com o amadurecimento do leitor. Cabe a esta instituição, proporcionar o primeiro contato com os livros e fazê-lo corretamente para que a leitura se torne uma atividade prazerosa e criativa (SANTOS, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados sobre o incentivo à leitura, conclui que o professor antes mesmo de iniciar a sua prática pedagógica, deve compreender que quanto mais cedo o aluno entrar em contato com o mundo da leitura, melhor será sua aprendizagem no processo educacional, pois os debates sobre esse tema exige o despertar da consciência com habilidade, coragem, dedicação e compromisso.

É necessário transformar nossas salas de aula em espaços de vida, de construção de conhecimento, alegria e esperança. Entretanto, o sucesso na aprendizagem dos alunos depende dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor durante o processo educativo. É necessário saber organizar o espaço de sala de aula para que se torne um ambiente vivo e dinâmico, pois diferentes atividades requerem diferentes necessidades e diferentes arrumações. Pode-se desenvolver o trabalho com leitura em diferentes espaços a exemplo: pátio, jardim, quadra e outros lugares.

Nesta sugestiva, a criatividade de novos métodos é pré-condição para a formação do hábito de leitura, além disso, a motivação é ponto fundamental para aproximar o leitor do livro. É preciso fazer do livro um instrumento que liga o mundo da experiência individual ao mundo da palavra, assim conseguiremos dar os primeiros “passos” para a formação dos leitores sensíveis, capazes de elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios valores de modo o poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Portanto o professor deve conscientizar-se do seu papel como educador e sempre procura ser um facilitador da aprendizagem dos seus alunos de uma forma errônea e até cansativa ao ponto de desestimular os alunos, a mesma deve ser trabalhada sempre de forma dinâmica com o objetivo de propor aos alunos os conhecimentos em torno do mundo.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. Tradução Octavio Mendes Cajado, Revista de tradução Lenice Bueno da Silva. 1a ed. São Paulo: Cultrix Ltda, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e

sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CASTANHO, M. G. B. O ensino da leitura nas escolas do 2o ciclo em Portugal: o contributo das bibliotecas públicas e escolares. Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada. n.9, p.1-10, 2007.

COSTA, A. L. HILLESHEIM, A. I. A. Atividades de incentivo à leitura na escola básica Padre João Alfredo Rohr. Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v.1, n.0, p.1-9, Mai. 2004.

LOIS, L. Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula/ Lena Lois, Porto Alegre: Artmed. 2010.

MARTINS, M. H. O que é ler. São Paulo: Brasília, 19 ed. 1994. MATA, L.; MONTEIRO, V.; PEIXOTO, F. Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. Análise Psicológica. Lisboa, v.17, n.4, p. 563-572, 2009.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. R. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-18.

NUNES, I. et al. Importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. Revista Eletrônica Da Faculdade de Alta Floresta, Mato Grosso, v.2, n. 2, 2002.

OLIVEIRA, Â. A. et al., Leitura na Escola: Espaço para gostar de ler. Instituto de Ensino Superior da FUNLEC-IESF. Disponível em:<www.histedbr.fae.unicamp.br/.../_GT4%20PDF/LEITURA%20NA%20E...> Acesso em: 02 de dez. 2020.

ROSA, E. C. S; BRAINER, M.; CAVALCANTE, T. C. F. A criança que brinca, aprende? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.6-15.

SANTOS, R. M. C. Leitura na biblioteca escolar: um estudo de caso no colégio Salesiano São José/RN. Natal: UFRN, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2006.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

LITERACY AND LITERACY: PERSPECTIVES OF TEXTUAL PRODUCTION

Vera Lúcia Pereira

PEREIRA, Vera Lúcia. **Alfabetização e Letramento: Perspectivas de Produção Textual**. Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 68-80, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Ser alfabetizado implica em autonomia para o aluno, fazendo com que ele seja protagonista na sua busca pelo conhecimento e torna-o um ator social importante, crítico e participativo dos rumos da sociedade onde vive. Para que essa inserção social aconteça é fundamental que o processo de alfabetização e letramento aconteça de forma coerente, com qualidade nos conteúdos ministrados. Essas e outras reflexões são questões que serão tratadas neste artigo. Este artigo tem como objetivo geral tratar sobre as questões envolvendo a alfabetização e o letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seus objetivos específicos, questões fundamentais sobre a importância de alfabetizar e letrar na sala de aula; abordar os caminhos a serem percorridos pelo alfabetizador; enfatizar a importância da formação continuada como determinante da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Produção de texto. Linguagem

ABSTRACT

Being literate implies autonomy for the student, making him a protagonist in his search for knowledge and makes him an important social actor, critical and participatory in the directions of the society where he lives. For this social insertion to happen, it is fundamental that the process of literacy and literacy take place in a coherent way, with quality in the content taught. These and other reflections are issues that will be addressed in this article. This article has a general objective to deal with the issues surrounding literacy and literacy in the initial grades of Elementary School. In its specific objectives, fundamental questions about the importance of literacy and literacy in the classroom; to approach the paths to be followed by the literacy teacher; emphasize the importance of continuing education as a determinant of the quality of teaching.

Keywords: Literacy. Literacy. Text Production. Language

INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever abre um leque de oportunidades para o aluno tornando-o inclusive, protagonista na busca pelo conhecimento, tornando-o apto a interagir na sociedade, participando ativamente de seus rumos e como é tendência nos tempos atuais, tornar-se um produto de conteúdo. Este artigo trata procura fazer uma reflexão sobre essas e outras questões importantes para o aluno, tratando sobre a alfabetização e letramento como ponto de partida para a sua descoberta do mundo.

Este trabalho pretende em seu objetivo geral tratar sobre as questões envolvendo a alfabetização e o letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um ponto bastante importante porque é justamente nesta fase que estar-se-á moldando o aluno e preparando as bases que determinarão seu futuro como estudante. Neste trabalho estão sendo tratadas em seus objetivos específicos, questões fundamentais sobre:

- A importância de alfabetizar e letrar na sala de aula;
- Abordar os caminhos a serem percorridos pelo alfabetizador;
- Enfatizar a importância da formação continuada como determinante da qualidade do ensino.

A importância do tema diz respeito ao fato de que alfabetizar letrando são aspectos que devem andar juntos porque são indissociáveis na formação do aluno. O professor deve ter bastante cautela em relação aos conteúdos e estimular ao máximo seus alunos no mundo da leitura para que eles se acostumem com as letras, símbolos e aprendam a ler e escrever de forma correta. Mais que isso, é importante que o aluno aprenda a interpretar e compreender a mensagem implícita por detrás das frases, analisando o contexto do que está lendo facilitando assim a sua assimilação.

O presente trabalho utilizou-se da pesquisa de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores para assegurar o devido embasamento teórico ao tema proposto.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO UMA COMPREENSÃO INÉDITA DA ALFABETIZAÇÃO

Nas palavras de Barbosa (2013), define-se as práticas pedagógicas a uma condição cultural, histórico evoluindo segundo os anseios sociais que surgem embasados no depositário de conhecimento disponível, tratando-se de um acervo que enseja a elaboração de uma nova teoria, que possa legitimar a prática pedagógica necessária segundo a realidade do contexto social onde se encontra. Desse modo se sucede com a alfabetização. Sua compreensão passou

por modificações importantes com o decorrer do tempo, incidindo em novas teorias, pesquisas e metodologias adequando-se às necessidades da comunidade escolar e à clientela que está sendo atendida.

Regressando no tempo, com relação à alfabetização, o ano de 1789, no século XVIII, constitui o marco fundamental da parceria entre a alfabetização e a escola, mesmo que muitos anos depois, em 1990 essa parceria de fato se efetivou, atravessando por muitos anos de transformações, de decepções, de sucessos para amadurecer um processo democrático de conhecimento e acesso à educação. Foi preciso superar a mecanização da alfabetização fazendo dela instrumento efetivo de conhecimento passando a ministrar ao mesmo tempo os mecanismos básicos de leitura e escrita (KRAMER, 2010).

Para isso, teve início a defesa de um conceito mais amplo de alfabetização que tinha como justificativa primordial, o domínio pleno da leitura e da escrita possibilitando inserir o aluno em um mundo repleto de informação, podendo este acessar a conhecimentos históricos e sociais que se produzem de novos conhecimentos. Assim, nas palavras de Kramer (2010), verifica-se que o fato de saber ler e escrever implica na disposição de um instrumento importante de acesso aos conhecimentos da língua pátria, da Matemática, das Ciências, da História entre tantas outras disciplinas, além da habilidade de expressão e de entendimento do contexto social e físico.

Nesse sentido, Soares (p. 21, 1985) citada por Kramer (p. 17, 2010), afirma que uma definição de alfabetização que teria como requisito, uma forma ampla o suficiente para inserir uma abordagem mecânica (o ato de ler e escrever) focando a língua escrita enquanto meio de expressão/compreensão, específica e autônoma com relação à linguagem oral, e mais ainda, sendo fator determinante em termos sociais dos objetivos e funções da aprendizagem da língua escrita.

Assim sendo, a alfabetização é compreendida como um processo que leva a criança a interação com o mundo cultural, o conhecimento social, principalmente frente a uma perspectiva de conhecimento que proporciona a ela, a compreensão, o domínio e a utilização da leitura e da escrita dentro de sua realidade social. Ocorre que, sob essa perspectiva, transformações acontecem no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita.

Alfabetização de uma criança é interação com outras pessoas, contato intenso com textos dos mais diferentes gêneros a disposição na sociedade e, melhor ainda, produzir seus próprios textos. Ao passo que a alfabetização absorve novas compreensões e novas formas de visão, ainda mais quando entendida como conhecimento fundamental para a sociedade e, ainda mais, como forma de inserir a criança nesta mesma sociedade, exige-se uma escola que tenha

mais comprometimento com tal entendimento implicando em práticas adequadas e de profissionais devidamente qualificados para atender a demanda desta aprendizagem.

Somando-se a essa compreensão da alfabetização, destaca-se o fato de que os educadores têm consciência de que a acessibilidade ao mundo da escrita é responsabilidade principalmente da escola, e sabem que a necessidade da compreensão da alfabetização enquanto conhecimento de alta complexidade, lhes impinge a tarefa de capacitar seus alunos em inúmeras e variadas possibilidades de utilização da leitura e escrita no seio da sociedade.

Dessa forma, verifica-se um movimento no sentido de que as práticas de alfabetização se norteiam de forma a promover a alfabetização associada à perspectiva do letramento. Soares (p. 92, 2011) afirma que a utilização de tal atividade “[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos”.

Refletindo assim sobre a definição de alfabetização que, após a afirmação anterior se encontra articulado ao letramento, é fundamental refletir ainda as contribuições de Freire e sua obra, que foi o precursor e atribuir à alfabetização uma essência política, implicando na necessidade de considerar o entendimento de mundo das relações políticas, econômicas e sociais, uma vez que se aprende a ler e escrever para viabilizar a participação nesta mesma sociedade enquanto sujeito de direitos (SOARES, 2011).

Dessa forma, Freire afirma que trabalhar a alfabetização baseado numa perspectiva de letramento se trata fundamentalmente de uma decisão política. Mesmo os debates que tratam desse ponto de vista a respeito da alfabetização já tenham exposto ao menos teoricamente sobre o tema, existem profissionais que não procuram compreender a realidade cultural dos envolvidos na ação e ainda se limitam ao reducionismo de que alfabetizar implica em um ato tão somente de trabalhar com código alfabético, marginalizando, discriminando e por que não dizer, excluindo dessa maneira a criança enquanto sujeito protagonista e co autora do processo de aprender a ler e escrever (GARCIA, 2012).

Nesse contexto, a alfabetização se tornou uma tarefa conjunta extrapolando as funções do professor, tornando-se assim um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar e também da própria sociedade. Dentre os anos iniciais, o principal desafio é trabalhar na forma de parceria com produção didática de alfabetização que seja coerente com a proposta de ensino viabilizando a criança ou jovem que saia da escola com o conhecimento necessário para integrar-se e interagir com o mundo através da linguagem (GARCIA, 2012).

A partir da implantação do Ensino Fundamental aos nove anos, muitos docentes questionam se crianças com idade a partir dos 6 anos já estão aptas a participar do processo de

alfabetização e se trata de uma preocupação essencialmente relacionada à aceleração da própria infância. O que se observa acontecer em diversas instituições de ensino é que a alfabetização e o letramento acontecem a partir desta idade na Educação Infantil.

O fator idade (seja 6 ou 7 anos) não constitui problema. A grande questão está no tipo de metodologia que é aplicada e se é adequada ou não a forma da criança aprender. É necessário para isso uma formação continuada de modo a garantir ensino de qualidade na busca pela alfabetização que se espera com o desenvolvimento de metodologias variadas que estimulem a criança a explorar e a apropriar-se do conhecimento e é claro, das diferentes formas de linguagens (DEMO, 2007).

Onde se encaixa o letramento nesse contexto?

É de suma importância que a alfabetização esteja focada na compreensão e comunicação, considerando-se o processo, modo de aprendizagem das crianças e de cada criança, segundo se verifica em Demo (p. 70, 2007) que “a questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças. Assim a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível”.

Não importa que tipo de projeto ou trabalho esteja sendo elaborado na escola, mas, é fundamental tanto professor quanto aluno estejam dispostos a promover a alfabetização de uma forma particular, que faça sentido para a criança e, por esse motivo, é necessário todo um cuidado profissional conforme se preleciona em Pérez e Garcia (p. 25, 1997), onde democraticamente, de forma reflexiva e com a participação sistemática de todos possa atribuir ou mesmo transferir de forma gradativa para o educando, a responsabilidade na construção do conhecimento, viabilizando a participação efetiva e ativa na sua própria construção do conhecimento com propostas e atividades que de fato se realizem. Trata-se de uma criação subjetiva e independente intelectualmente abrindo as portas de oportunidades e de transformação pessoal para ele.

Em outras palavras, não é o caso de ser simplório e simplesmente definir num ponto de vista um tanto quanto limitado que, ensinar a ler e escrever não quer dizer fornecer uma técnica, mas se comportar, incutir no indivíduo o desejo de ler e gostar de ler. Saber ler a pessoa que a linguagem escrita corretamente, não se trata, de ler algo quando se vai fazer um concurso ou prestar serviço militar, mas sim, humanizar o ler (FEIL, 2014).

De outro lado, o letramento tem em seus defensores mais aguerridos, a exemplo de Soares (2011), ainda mais especificamente com relação a apropriação da leitura e da escrita de utilidade social, abraçando as consequências dessa humanização na alfabetização, ocorrências

de ordem política, social, econômica e cultural – para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita e de uma forma bastante intensa fazendo com que estas se tornem parte essencial de sua vida tanto na instrumentalização da comunicação e expressão, mas como forma de exteriorizar seus pensamentos e desejos.

Isso tudo tem como resultado que o sujeito se torna usuário da leitura e da escrita na vida social como um todo. Com isso, a palavra “letrado” significa alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de utilizá-la com desenvoltura, com propriedade, atribuindo conta das inúmeras situações e acontecimentos na ordem social e profissional (FEIL, 2014).

A realidade da Escola Contemporânea e a Educação Infantil

Levando-se em conta a realidade atual é evidente que o simples domínio mecânico da leitura e da escrita não basta para atender as necessidades de um aluno e sua consequente inserção social e no mercado de trabalho.

Por conta disso, nos meios acadêmicos e nos debates realizados por especialistas, surge a necessidade de uma associação entre o processo de alfabetização, principalmente no contexto da Educação Infantil e o letramento partindo de uma perspectiva de realização deste processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos que sejam “socialmente” necessários para o contexto atual (FEIL, 2014).

No que diz respeito à temporalidade escolar referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, trata-se de um período importantíssimo para o desenrolar do processo de alfabetização, onde consecutivamente o letramento deve ser compreendido de forma bem mais ampla sendo o engrandecimento da própria compreensão do que seja alfabetização ou mesmo uma contemplação desse processo.

Para a formação de um leitor ou escrito, é necessária a sua inserção no mundo da linguagem e isso acontece desde cedo, quando do seu primeiro contato com a leitura e a escrita que constituem o foco central da prática educativa que se dá, necessariamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (MEC, 2007).

É a partir daí que o ensino se foca com intencionalidade e sistematização para tais aprendizagens onde não implica propriamente falando numa aquisição do sistema da escrita em si que promova o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, trata-se de uma multiplicidade de funções. A influência da escrita nesta forma de pensar dentro do processo de leitura, interpretação e discussão, principalmente quando da produção textual, é formidável porque explora toda a potencialidade da criança (MEC, 2007).

Diante de tais informações e considerando-se a realidade atual, denota-se que o letramento constitui um debate que extrapola para o âmbito internacional e tem origem nas reflexões elaboradas a partir do analfabetismo, onde especialistas observaram que ainda que crianças saíssem da escola alfabetizadas, o aprendizado que era adquirido nas carteiras de sala de aula não lhes oferecia nenhuma condição para que sua inserção na sociedade de fato acontecesse. É nesse contexto que surge o letramento para assegurar a continuidade do processo onde a criança tenha possibilidade de construir, antes mesmo de ingressar na escola, uma vez que ela já vive dentro de uma sociedade letrada e interage com ela (a sociedade) de várias formas e linguagens que se encontram disponíveis na interação com pessoas suprimindo assim suas deficiências dentro do processo de alfabetização (PEREZ & GARCIA, 2011).

Infere-se de tudo até agora que o letramento constitui um fruto da pesquisa sobre o quadro do analfabetismo na sociedade brasileira, implicando na urgente necessidade de se encontrar uma aprendizagem que seja efetiva, sólida, de qualidade e comprometida com as principais tendências do mundo atual.

Por conta disso, verifica-se que a definição de alfabetização e de letramento se mesclam, sobrepondo-se e, frequentemente confundindo-se a o que não é bom porque a distinção entre ambas é clara sendo alfabetização implica no ensinamento do código alfabético ao passo que letrar significa familiarização do aprendiz com diversos usos sociais da leitura e da escrita conforme preleciona Soares citado por (KLEIMAN, 2010).

Alfabetizar “letrando” ou uma nova compreensão do que é alfabetização?

O letramento, para Kleiman (2007), tem como o objetivo a reflexão de ensino e da aprendizagem considerando os aspectos sociais da língua escrita. Assumir o letramento, segundo a autora, no espaço escolar é adotar o processo de alfabetização no processo social da escrita, em detrimento a uma concepção tradicional que considere a aprendizagem de leitura e produção textual, a um percurso de habilidades de aprendizagens individuais. Atividades que envolvem letramento, não se diferenciam das demais atividades de vida social, ou seja, são sempre atividades coletivas, cooperativas, envolvendo vários participantes e diferentes saberes (PEREZ & GARCIA, 2011).

Ainda, alfabetização e letramento implica num trabalho de construção onde ficam estabelecidas relações existentes entre fonemas, grafemas, trata-se pois, de um processo de estruturação linguísticas que se desdobram em prazer, lazer, praticar a leitura em locais diversos e, principalmente obter informações através de leituras de diversos gêneros textuais, utilizando-se também da escrita como forma de orientação no mundo promovendo assim a descoberta de si mesmo através da leitura e da escrita (PEREZ & GARCIA, 2011).

Importância da alfabetização para o letramento

Existem inúmeras questões que dizem respeito a ação de alfabetizar e baseado nesse íterim, mostra-se exageradamente pretensioso realizar uma discussão enquanto singulares e absolutas. Entretanto, proporcionar situações e levantar propostas que possam ter uma aplicação com o fito de otimizar a prática efetiva na escola" é algo fundamental, considerando-se o enorme desafio do processo e dos responsáveis por ele. Certos princípios que se associam à crença de que toda pessoa tem capacidade para aprender, pode trazer benefícios em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente.

A partir daí, infere-se em Piccoli (2012, p. 33) que se torna evidente o fato de “como é imprescindível o ato de planejar de forma intencional e direcionada para a leitura, escrita e oralidade”. Conforme Libâneo (1994) citado em Brasil (2012, p. 07) “planejar é um processo de racionalização, organização e coordenação docente, que deve articular as atividades escolares e o contexto social”. Ainda se tratando da importância que o planejamento exerce em relação às habilidades que deverão ser trabalhadas e desenvolvidas, Piccoli (2012) inclui em suas propostas pedagógicas que deverão ser executadas na alfabetização, incluindo-se nesse contexto todas as crianças em fase de alfabetização.

Por meio de observações minuciosas de alunos, e realizando-se uma investigação de como é possível aprimorar o aprendizado, os mais variados estilos de aprendizagens, as capacidades, interesses que podem ser trabalhados com segurança pelo professor frente a grande diversidade que existe em uma sala de alfabetização.

Frente a todas essas questões, é importante ressaltar a importância do compromisso e da responsabilidade da escola e dos profissionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem, frente o direito de que todos devem ter acesso a processos de qualidade, que favorecem a configuração destes alunos enquanto seres autônomos, críticos, construtivos e transformadores do meio em que se encontram inseridos e estabelecem seus relacionamentos sociais (BERNARDIN, 2003).

Agregando-se planejamentos mais flexíveis e condizentes com a realidade do aluno, onde encontra-se a crença de que toda criança aprende a partir do momento que é instigada e desafiada e motivada por meio de propostas importantes e contextualizadas. A partir disso, Piccoli (2012, p. 48), carrega consigo enquanto princípio pedagógico norteador da alfabetização o “ter ambição em relação às aprendizagens das crianças”.

Frente a diversos desafios impostos pela prática alfabetizadora outros princípios que se mostram importantes segundo a autora anteriormente mencionada enquanto: utilização de um

horário adequado para o desenvolvimento de conteúdo-chave da aula; diversos tipos de estratégias que serão desenvolvidas em uma aula; o cuidado estético em relação aos materiais; o respeito aos diversos tipos de ritmos e atividades extras, levando-se em conta a flexibilidade dos planejamentos e a utilização de textos variados e diversos (PICCOLI, 2012). Nesse sentido, estabelecendo-se uma rotina, um espaço da sala de aula em relação ao processo alfabetizador irá promover a reflexão em relação às crianças a respeito da diversidade textual que se encontra em circulação no meio social contemporâneo com o fito de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Entretanto, é preciso estar atento à questão de que, na opinião de Soares (2003, p. 96) citado em Brasil (2012, p. 17, “sem proposições metodológicas claras, amplia-se o risco do fracasso escolar”. Tanto esses quanto outros princípios são partes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso do processo de alfabetização, entretanto o fundamental para o docente que está atuando é a manutenção do equilíbrio que se configura por meio da prática, da sensibilidade e também do conhecimento pedagógico que são elaborados e construídos no cotidiano docente. Assim, o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, implica na realização de um trabalho pedagógico pautado em eixos e capacidades linguísticas específicas.

O desenvolvimento destas capacidades não é uma questão que ocorre muito menos se desenvolve de maneira espontânea, sendo que elas necessitam ser ensinadas baseados em um modelo sistemático, objetivando à consolidação até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, que significa, nos oitos anos de idade (SOARES, 2003).

Conforme informações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, denota-se que a proposta de alfabetizar letrando encontra sua fonte em eixos importantes que deverão ser levados em conta que estão enumerados a seguir: Compreensão e valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Produção de textos escritos e Desenvolvimento da oralidade. (MINAS GERAIS, 2003, p. 14)

Por conta disso, é extremamente importante destacar que um trabalho de fato efetivo em termos de alfabetização e letramento permeia o desenvolvimento de forma harmoniosa e equilibrada. Considerando-se que todos os eixos possuem a sua importância em relação ao desenvolvimento dos processos e por isso mesmo precisam transversalizar com espaço, tempo e corporeidade anteriormente citados, assim como os meios necessários para a efetiva utilização dos mais variados gêneros textuais.

Um outro objetivo fundamental que merece destaque diz respeito ao processo alfabetizador que implica na significação dos mais variados tipos de textos. Nesse sentido, afirma Piccolli (2012, p. 33) que o texto deve ser compreendido “como um todo com sentido e

que depende da textualidade para atingir seus objetivos comunicativos”. Partindo-se dessa afirmação, o princípio do processo alfabetizar, assim como o desenrolar do seu desenvolvimento em relação aos eixos, implica no consequente desenvolvimento de ações, também da opção e/ou construção de textos com textualidade e significação que são fundamentais para estes.

Marcuschi (2005) atua na defesa da importância em relação aos diversos gêneros textuais, afirmando a inviabilidade da comunicação, inclusive de forma verbal quando esta não ocorre por meio de um gênero. Dessa forma, a alfabetização acontecerá por meio do trabalho realizado com eles (os gêneros) que irão se concretizar em textos e ajudando na elaboração e organização das mais variadas circunstâncias de comunicação que são experimentadas no cotidiano e principalmente no transcorrer dos processos de alfabetização que estão sendo tratados no decorrer deste artigo.

Defende-se que a utilização de variados gêneros enseja a criação de vínculos entre as práticas comunicativas escolares e também em relação às não-escolares, tendo por base referências importantes para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

Por conta disso, estabelece-se que as instituições de ensino assim como seus professores precisam obter conhecimento sobre esses objetivos que deverão ser almejados todos os anos no processos de alfabetização inicial, mas, principalmente no decorrer do desenvolvimento da leitura e da escrita e, oralidade, onde modos de organização do trabalho, recursos, estratégias e modos de utilização e de promover a aula em relação a certas questões envolvendo a língua materna e suas mais variadas utilizações são determinantes para a formação do aluno.

Conforme Silva *et al* (2012, p. 06), evidência a respeito da “utilização dos gêneros textuais no processo de alfabetização que propicia o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais”. Em favor da questão de que os alunos legitimem a funcionalidade dos conteúdos e das atividades que são realizadas no contexto da sala de aula para a sua vida em sociedade e no convívio social. É possível argumentar em relação ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais em relação à alfabetização e letramento que garante a oportunidade de o aluno se envolver de forma concreta sobre situações reais e de utilização da linguagem.

No transcorrer da fase de aprendizagem, o meio social deve ofertar para a criança todo auxílio possível para que ele tenha oportunidade de trabalhar com textos legítimos e não simplificar os textos realizando uma adaptação em relação às alternativas contemporâneas do aprendiz. O fato é que à medida que a experiência se mostra cada vez mais diversificada em termos de experiência de leitura na alfabetização, o aluno se tornará mais familiarizado com a estrutura dos textos, tornando a percepção do sistema alfabético de escrita e suas convenções

mais fáceis. Logo, a utilização do legado variado de gêneros textuais através da leitura e da exploração de seus modelos enseja a aquisição da escrita inserida num contexto realmente significativo, prazeroso e completo para a formação do aluno.

Para que se torne viável a aprendizagem o desenvolvimento dos eixos tem que ser elaborado e ordenado, segundo Piccoli (2012, p. 57) por conta de "sequências didáticas, atividades permanentes, atividades de sistematização, projeto ou em outras formas pertinentes e de acordo com o espaço e tempo disponíveis em sala de aula".

Trata-se de uma espécie de flexibilização no modo de gerenciamento do ensino e do trabalho pedagógico que tem reflexos no processo alfabetizador enquanto trabalho difícil, onde os que têm a responsabilidade de ensinar irão moldar manualmente cada passo do aluno, cada atitude ajudando a construir um ser único e com características próprias. A partir dessa iniciativa, estar-se-á dando oportunidade para modificar ações de modo que todos os atores envolvidos nesse contexto, ao seu modo, também obtenham êxito nessa empreitada.

Conforme supramencionados, no contexto do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o professor tem que utilizar a diversidade de textos que existem no meio social, não limitando sua leitura a textos literários apenas, mas procurando explorar de modo incisivo os mais variados gêneros textuais, em seus suportes e variadas tipologias.

Infere-se com isso que constitui um desafio importante para escola e principalmente para o professor alfabetizador, buscar formas expressivas que dêem condições aos alunos para evoluírem em sua escrita.

O que de fato oportuniza esse acontecimento, na opinião de Bernardin (2003, p. 11) é "uma prática que contemple experiências na cultura escrita envolvendo diferentes gêneros apresentados em diferentes suportes".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente artigo é possível concluir que os caminhos a serem percorridos para se conquistar uma alfabetização com letramento que, efetivamente contribua para um ensino de qualidade e a preparação de fato dos alunos para a inserção social constitui um enorme desafio a ser vencido em nosso país.

Tornar o aluno apto não apenas para uma resposta mecânica que se traduz simplesmente no ato de escrever, de ler, mas fazer dele um produtor de conhecimento, proporcionar-lhe as habilidades necessárias para que ao ler um texto consiga compreender a mensagem implícita e explícita, tornando-o um ator social é uma tarefa árdua e complexa para a Educação Brasileira e para os docentes alfabetizadores.

Conclui-se também ser imprescindível para o docente a formação continuada principalmente como forma de amadurecer o processo de qualificação, preparação e consolidação dos conhecimentos do docente e o que ele irá ministrar em suas aulas para os alunos.

Por fim, é possível também constatar neste artigo, que apesar de no Brasil alfabetização e letramento se mesclam, tratam-se de terminologias distintas, mas que trabalham em conjunto para a formação e a preparação dos indivíduos que irão atuar na sociedade, para sua formação e mais ainda, contribuindo para o desenvolvimento do país. Essa preparação implica em utilizar a escrita para se orientar no mundo e produzir conhecimento útil para todos – mais que isso, implica em uma descoberta de si mesmo através da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA: José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. Cortez, São Paulo, 2013.

BERNARDIN, Jacques. As crianças e a cultura escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2/Ministério da Educação, SEB, 2012.

DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2 ed. Mediação, Porto Alegre, 2007.

FEIL, Iselda T. Sausen. Alfabetização: um diálogo de experiências. 2.ed. rev. e ampl. Unijuí, Ijuí, 2014.

GARCIA, Regina Leite (org.). Novos olhares sobre a alfabetização.: 3ªed, Cortez, São Paulo, 2012.

KRAMER, Sonia. In. Ensino Fundamental 9 anos- orientações pedagógicas para os anos iniciais. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.

MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB, 2007, p.6.

MINAS GERAIS, Alfabetizando/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

PICCOLI, Luciana. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade/Luciana Piccoli e Patrícia Camini. Erechim: Edelbra, 2012.

PÉREZ, F. Carjaval, GARCÌA, Joaquim Ramos (orgs). Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Trad. Claudia Schilling, Artemed Porto Alegre, 2011.

SILVA, Adriana M. P. da et al. Os diferentes textos em salas de alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, unidade 05, 2012.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. Ed.-: Autêntica: Ceale, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, Leda. Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS

THE IMPORTANCE OF READING AND THE INFLUENCE OF TECHNOLOGIES

Nadja Vasconcelos

Djalma Coriolano da Silva Junior

VASCONCELOS, Nadja. DA SILVA JÚNIOR, Djalma Cariolano. **A importância da Leitura e a Influência das Tecnologias**. Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 81-89, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da leitura e a influência das tecnologias na mesma. A metodologia utilizada foi o estudo de artigos e livros envolvendo o tema em questão. A pesquisa revelou que o índice do hábito e do gosto pela leitura, nos alunos, é muito baixo. Apesar de a Internet estar inserida no cotidiano estudantil, a mídia impressa ainda é a fonte mais utilizada para leitura. Quando os alunos utilizam o computador, o maior tempo é destinado para entretenimento e não para pesquisa. Falar sobre o hábito da leitura e o papel do professor alfabetizador também são questões importantes a serem tratadas ao longo destas páginas. O objetivo principal deste artigo é demonstrar a magia da leitura e as descobertas em que ela implica. Dentre os objetivos específicos estão analisar a formação de alunos críticos e reflexivos; tratar sobre o despertar do gosto pela leitura; falar sobre a atuação do professor alfabetizador nesse contexto. Reconheceram que a prática da leitura modificou-se com o advento das novas tecnologias e que estão pouco preparados para se apropriarem das diversas tecnologias da informação e comunicação, necessitando de formação continuada.

Palavras-chave: leitura, ensino, aprendizagem, tecnologia.

ABSTRACT

This article addresses the importance of reading and the influence of technologies on it. The methodology used was the study of articles and books involving the subject in question. The research revealed that the index of habit and taste for reading among students is very low. Although the Internet is inserted in the student's daily life, printed media is still the most used source for reading. When students use the computer, most time is devoted to entertainment and not research. Talking about the habit of reading and the role of the literacy teacher are also important issues to be addressed throughout these pages. The main objective of this article is to demonstrate the magic of reading and the discoveries it implies. Among the specific objectives

are to analyze the formation of critical and reflective students; dealing with the awakening of the taste for reading; talk about the role of the literacy teacher in this context. They recognized that the practice of reading has changed with the advent of new technologies and that they are little prepared to take ownership of the various information and communication technologies, requiring continuous training.

Keywords: reading, teaching, learning, technology.

INTRODUÇÃO

O tema a ser abordado é “A importância da leitura e a influência das tecnologias”. Justifica-se a escolha do tema, pois a leitura é um dos requisitos básicos na aprendizagem dos alunos e, atualmente, um dos grandes problemas enfrentados pela maioria das escolas é fazer com que os alunos adquiram o hábito da leitura. Além disso, vive-se a era da cultura digital. As tecnologias estão presentes, principalmente as ligadas à informática e, com elas, inserem-se outras formas de leitura e também de escrita. Assim sendo, as Tecnologia da Informação e Comunicação afetam a educação e não podem ser ignoradas, pois o uso das mesmas representa um elemento que facilita e estimula a leitura dos alunos.

O objetivo deste trabalho, além de fazer uma pesquisa sobre a importância da leitura e a influência das tecnologias, é fazer uma análise com os professores da escola e com os alunos do 1o ano do Ensino Médio (EM) para verificar o que pensam sobre a leitura, bem como investigar se as Tecnologias da Informação e Comunicação proporcionam formas diferentes de leitura ou se a mesma foi deixada de lado.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é muito importante para o desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano, tornando-o capaz de refletir sobre a realidade. A leitura, no seu sentido geral, amplia nossos conhecimentos, enriquece o vocabulário, desenvolve a imaginação; enfim, é a base para o aprendizado e para o entendimento de qualquer outra ciência. Sempre houve uma preocupação com a leitura, e certamente com a escrita, na história. Mas o que é ler? Etimologicamente, ler deriva do latim *lego/legere*, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos.^[1] O minidicionário Aurélio registra o conceito de ler: “percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as (e interpretando-as); decifrar e interpretar o sentido de; perceber (sinais, mensagens)” (FERREIRA, 2008).

Segundo Zilberman (1993), a universalidade do ato de ler provém do fato de que todo o indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmitem preferencialmente por intermédio de um alfabeto.

EVOLUÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Como a leitura está ligada à escrita, é oportuno conhecer um pouco a evolução da escrita e da leitura. A escrita surgiu na Antiguidade, anteriormente ao texto e ao livro. As tabuletas de argila ou de pedra foram os primeiros suportes utilizados para a escrita. Logo depois, veio o volume (cilindro de papiro) e, aos poucos, o papiro foi substituído pelo pergaminho. O volume também foi substituído pelo códex (compilação de páginas). Entretanto, a invenção mais importante, no fim da Idade Média, século XIV, foi a impressão. No século XV, Gutenberg mostrou que a reprodução era possível através da tipografia que foi a grande invenção do século.

Na Idade Moderna, aparecem livros cada vez mais portáteis, inclusive os de bolso. A grande função do livro, nos séculos seguintes, além do conhecimento, foi o entretenimento e o lazer. No início do século XX, surgiu o rádio, como uma nova alternativa para entreter e informar a sociedade. Na sequência, aparece a televisão que, além de entreter, informar, tornou-se um veículo que unia cada vez mais os habitantes do mundo. Finalmente, a Internet que vem encantando devido a sua rapidez e agilidade na transmissão daquilo que antes o livro transmitia.

INÍCIO E AQUISIÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA

Após esse pequeno histórico da leitura ao longo dos séculos, pergunta-se: onde e quando inicia a leitura? Segundo Vygotsky (2001), a alfabetização começa no ventre da mãe, quando os pais nomeiam e conversam com o filho ainda em gestação, colocando palavras e letras nesses diálogos informais e afetivos.

A partir do momento em que se compreende o mundo à nossa volta, o exercício da leitura já se faz presente na vida de qualquer pessoa. Basta que se observem as crianças. Elas estão atentas a tudo que está a sua volta e tentam, incessantemente, se aproximar e compreender o desconhecido. Conforme Lois:

Desde muito cedo, os olhos curiosos das crianças exploram o mundo na tentativa de compreender o que está a sua volta. Nesse cenário, o adulto desempenha papel fundamental: é pela sua mão e mediação que a criança se aproxima do desconhecido e desenvolve novas hipóteses sobre a compreensão de algo inominado. Sem uma preocupação pedagógica prévia, a criança começa seu processo de aprendizagem (LOIS, 2010, p.21).

Mas como se adquire o hábito da leitura? Sabe-se que os filhos se espelham nos pais e que todo o hábito só se adquire se praticado. Portanto, o incentivo à leitura começa em casa. Numa família onde os pais leem, é natural que os filhos também mantenham esse hábito. Por isso, é preciso oferecer situações para a criança ter acesso aos livros, pois isso não é responsabilidade somente da escola. Zilberman, em seu livro *Leitura em Crise na Escola*, afirma:

Sabemos que a experiência infantil de contato com os livros deve anteceder à idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Tais afirmações remetem à importância do ambiente familiar na formação do hábito da leitura. Mas, embora a atuação dos pais seja fundamental, é para o professor que convergem as maiores expectativas. Tal situação configura-se, historicamente, a partir do momento em que a escola passa a ser responsável pela alfabetização da infância e assume sua formação educativa posterior. Cabe, então, ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando desenvolver o hábito da leitura (ZILBERMAN, 1993, p.86).

Quando se ouve a palavra leitura, logo vem à mente a palavra escola. Para Zilberman (1993), as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda. Sabe-se que a escola enfrenta vários desafios no processo de leitura. Dentre esses, o maior desafio que a escola enfrenta é o de fazer com que seus alunos aprendam a ler corretamente. Isto é evidente, pois a aquisição da leitura é indispensável para atuar com autonomia nas sociedades letradas. Além disso, ela provoca uma grande desvantagem nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Entretanto, segundo Solé (2008), o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Político Pedagógico da escola, dos meios que se determinam para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Desse modo, vê-se que ler torna-se um recurso útil para aprender significativamente quando a leitura envolve compreensão. Quando se lê para aprender, coloca-se em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo, ou seja, formar leitores autônomos. Para Solé:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 2008, p.72).

Segundo Freire (1994), o ato de ler é importante, pois demonstra uma maneira particular de ler o mundo. A maneira como o mundo é visto modifica-se quando se adquire o hábito da

leitura, pois a leitura verdadeira é a que relê a realidade, ou seja, revela uma visão crítica sobre o mundo. Sabe-se que a leitura do mundo não surge com a prática de leitura de textos. Como diz Freire (1994), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Desse modo, antes mesmo de alguém ler uma palavra, já existe uma leitura de mundo que irá basear a leitura da palavra.

Na formação do leitor, acredita-se que um bom caminho é a literatura, pois a mesma mostra toda uma cultura e demonstra inúmeras formas de enxergar a realidade. Porém, o bom texto é aquele que não só compreende a realidade, mas a transforma. Mas o que dizer de outras formas de leituras da contemporaneidade?

A LEITURA E AS TECNOLOGIAS

Ao longo do tempo, o conceito de leitura vem se modificando. Novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se são introduzidas como hábitos corriqueiros. Nunca houve tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias. A cada dia, as pessoas são desafiadas nas mais diversas situações em que é preciso usar a competência de leitor, não somente de textos escritos, mas, sobretudo compreender o mundo que o cerca, ler a própria vida e nela ser protagonista.

A leitura virtual de caixas eletrônicas e da internet é um bom exemplo dessa linguagem utilizada nos tempos modernos, a chamada leitura digital. Sabe-se que as escolas oferecem computadores e laboratórios de informática aos alunos para ter acesso às novas maneiras de ler e escrever. Entretanto, isso não basta; é preciso, antes de tudo, que o professor projete outras maneiras de ministrar aulas, utilizando essas novas tecnologias. Almeida diz que:

As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento. Por meio da manipulação não-linear de informações, do estabelecimento de conexões entre elas, do uso de redes de comunicação e dos recursos multimídia, o emprego da tecnologia computacional promove a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento (ALMEIDA, 2000, p.12).

Essa nova realidade coloca alguns desafios à educação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) abusam da linguagem audiovisual para prender seus espectadores e usuários. Por isso, torna-se necessário refletir sobre os efeitos e as implicações dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

O leitor contemporâneo está cercado de formas de leituras que vão além dos livros. A internet possibilita, além de novas formas de comunicação e acesso à informação, novos meios de coordenar as interações no universo virtual de conhecimentos.^[1] O tema informática em educação e preparação de professores tem despertado a atenção de vários pesquisadores

(Almeida, Valente, Foresti, Gatti ...) e tem sido objeto de análise de monografias, teses de mestrado e doutorado. Diante disso, é importante salientar que o professor passa a ter papéis diferentes a desempenhar e, para isso, é preciso preparar-se. Muitos educadores, preocupados com a importância da leitura na formação do homem, estão mudando suas metodologias, pois, para viver em um mundo globalizado, e com a constante evolução científica e tecnológica, torna-se necessário que o aluno seja capaz de participar ativamente na sociedade na qual está inserido como agente transformador e não como mero espectador.

De acordo com Valente:

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento- o computador pode fazer isso e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993, p.6).

Devido a essa diversificação dos meios de comunicação, os alunos anseiam por metodologias diferentes, motivadoras, desafiadoras e atraentes. A interação dos indivíduos com a tecnologia é o que tem transformado os próprios indivíduos, induzindo-os a comportamentos e reações novas diante de situações já conhecidas. A leitura não foge à regra. Ler é um hábito que vem depois que se experimenta o prazer.

O papel da escola é o de incentivadora do ato da leitura. Convém destacar que a leitura não deve ser somente informação e sim um processo de liberdade do leitor. Isso significa que esse leitor deve ser capaz de não apenas interpretar e compreender um texto, mas de transformar a realidade na qual ele está inserido. O ensino deve ser pautado sempre na criação e na crítica da realidade, sendo que a leitura é um dos caminhos para se educar cidadãos autônomos, críticos e transformadores da realidade.

Nesse sentido, a leitura é o instrumento que dará o suporte necessário para que se possa atingir a capacidade cognitiva, a fim de evoluir acompanhando a transformação do mundo e da tecnologia. Diante disso, vê-se a importância da leitura e que o incentivo à prática da mesma deve ser constante.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa em que foi utilizado o método de revisão bibliográfica, que é desenvolvida com base em um material formado, geralmente, por livros, sites oficiais, publicações periódicas e artigos científicos. As principais publicações periódicas são jornais e revistas. Essas, juntamente com os artigos científicos, possibilitam uma cobertura de conteúdo mais ampla e diversificada em comparação a pesquisa direta, sendo assim, há vantagem nesse

método para um maior agrupamento de informação sobre o tema escolhido. Desta forma, tem-se a estrutura bibliográfica em total relevância para o conhecimento e aprendizagem de novas informações, haja vista que, por muitas vezes, é um dos principais meios de estudo para o pesquisador. Sabendo disso, a pesquisa bibliográfica é um impulsionamento na área de coleta de dados e conceitos já testados, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e construção da autonomia crítica e metodologia sobre o que foi apresentado no estudo.

A presente pesquisa se utilizou de diversas literaturas encontradas nos recursos da revisão bibliográfica, em que se procurou a importância da leitura e a influência das tecnologias na mesma. Os artigos utilizados para o embasamento desta pesquisa foram encontrados na base de dados Scielo, considerando-se artigos científicos de livre acesso, em língua portuguesa, nos últimos 05 anos. A pesquisa teve duração de, aproximadamente, dois meses e meio, correspondendo às datas de 01 de Setembro e 15 de Dezembro de 2020. Para o processo de pesquisa, foram utilizadas palavras chaves como: leitura, ensino, aprendizagem, tecnologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura vem, a cada dia, ganhando força em seus diversos segmentos. Por isso, pode-se dizer que ela é fundamental no processo educacional e é um dos requisitos básicos na aprendizagem dos alunos. Assim, todas as ações referentes à prática da leitura, incluindo as novas tecnologias, devem ser postas em prática.

O presente trabalho deixa claro que o ato ler é fundamental não apenas como mais uma habilidade que o aluno desenvolve para adquirir conhecimento, mas importante para sua formação como um todo porque a partir do momento que se torna um bom leitor, a compreensão da realidade que o cerca, atitudes no sentido de atuar de forma positiva na sociedade passam a ser inerentes à natureza do mesmo. Ler e escrever corretamente nos dias de hoje é fundamental para o aluno se tornar um trabalhador qualificado e determinante para seu sucesso no âmbito pessoal e profissional.

A leitura enseja inúmeras possibilidades de conhecimento e faz do aluno mais versátil em relação aos desafios que lhe são propostos na vida de modo que ele possa lidar com essas situações encontrando diferentes focos de solução para resolver qualquer tipo de questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou um estudo sobre a importância da leitura e a influência das tecnologias, sobre o hábito da leitura na era das inovações tecnológicas. Após as explanações, conclui-se que a leitura é fundamental na vida das pessoas, pois, através dela, obtêm-se informações em relação a qualquer contexto e qualquer área de conhecimento.

Todavia, deparamo-nos com uma geração que ainda não adquiriu o gosto pela leitura, mesmo reconhecendo que ela é indispensável para a formação pessoal.

Talvez isso ocorra porque o hábito da leitura não lhes foi incentivado desde cedo, porque esses jovens ainda não descobriram que há leituras que vêm ao encontro dos seus gostos, porque falta interesse, vontade, porque eles têm a informática em suas mãos pensando por eles, etc. Os fatores para não ler são inúmeros; porém, a aquisição do gosto pela leitura é um desafio que deve ser conquistado. Apesar de se viver na era digital, onde a tecnologia está cada vez mais presente, o incentivo e o gosto pela leitura devem ser cultivados. Isso é uma realidade na educação também e não há como fugir disso.^[1] Tendo em vista a influência das novas tecnologias no contexto educacional, observou-se que a prática da leitura se modificou, assim como a educação, no geral, passa por inúmeras mudanças. Conseqüentemente, os paradigmas educacionais estão se transformando e sendo reconstruídos numa nova visão. Por isso, o professor deve mudar a sua prática pedagógica e se adequar às novas tecnologias, pois os alunos vivem o mundo virtual e levam-no para a sala de aula.

Cabe ressaltar aqui o papel do professor que deixa de ser mero transmissor de conhecimento para ser o estimulador. Segundo Moran, “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante.”

O maior desafio do professor é utilizar os recursos disponibilizados pela informática como ferramenta de ensino. No dia-a-dia, percebe-se a resistência dos professores em utilizar a informática como ferramenta pedagógica. Isso é justificado pela falta de uma formação adequada, disponibilidade de horário, grande número de alunos nas turmas, etc. Contudo, esses argumentos não devem ser aceitos, pois deve-se encarar essa nova situação disponibilizada pela tecnologia, permitindo o envolvimento da informática como recurso facilitador da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E. Proinfo: Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

FERREIRA, A.B.H. Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOIS, L. Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, M.A.S.S. Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. VALENTE, J.A. Diferentes usos do computador na Educação. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993. VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins

ZILBERMAN, R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

**APOSTO EXPLICATIVO E ESPECIFICATIVO: DIFERENTES ABORDAGENS
TEÓRICAS**
**POSITION AND EXPLANATION AND SPECIFICATION: DIFFERENT THEORETICAL
APPROACHES**

Natan Oliveira Ferreira

FERREIRA, Natan Oliveira. **Aposto Explicativo e Especificativo: Diferentes Abordagens Teóricas.** Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 90-101, julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

Dentro do âmbito investigativo da Gramática Tradicional (GT), o enquadramento do aposto como elemento integrante ou acessório da sintaxe do período simples causa certa incompreensão. A categoria *aposto* engloba uma série de construções cuja identificação depende de critérios de ordem prosódica, morfossintática e/ou semântica, a depender do gramático. Como vemos ao longo deste artigo nem sempre fica explícito a relação entre a categoria *aposto* aos diferentes níveis de descrição linguística em língua portuguesa. A metodologia aqui empregada é de natureza exploratória. Na primeira seção, analisamos três obras nos estudos gramaticais tradicionais em língua portuguesa, a saber: Cunha e Cintra (2013), Bechara (2004) e Lima (2006). Na segunda seção do artigo, são apresentadas análises de gramáticas contemporâneas do português, a saber: Azeredo (2010), Perini (2006). Na terceira e última seção, apresentamos breve descrição de autores que se debruçaram mais rigorosamente sobre o fenômeno: Charles Meyer (1991), nos Estados Unidos, e a pesquisadora brasileira Lygia Corrêa Dias de Moraes (2000). Por fim, delineamos um quadro comparativo em que reunimos as propriedades de forma e significado da aposição de acordo com as 05 (cinco) gramáticas analisadas.

Palavras-Chave: Aposição. Gramáticas Tradicionais. Gramáticas Descritivas. Problematização Conceitual.

ABSTRACT

In the investigative framework of Traditional Grammar (TG), the framing of the appositive as an integral or accessory element of the simple period syntax causes some misunderstanding. The category includes a series of constructions whose identification depends on prosodic, morphological, syntactic and semantic criteria, depending on the grammarian. As it is presented throughout this chapter, the relationship between the category 'appositive' at different levels of

linguistic description in Portuguese is not always explicit. In the first section, we will analyze three reference works in traditional grammatical studies, namely: Cunha and Cintra (2013), Bechara (2004) and Lima (2006). In the second section of the chapter, analyses of contemporary grammars of Portuguese are presented, namely: Azeredo (2010) and Perini (2006). In the third and last section, we present a brief description of authors who worked more rigorously on the phenomenon: Charles Meyer (1991), in the United States, and the Brazilian researcher Lygia Corrêa Dias de Moraes (2000). Finally, we outline a comparative table in which we gather the properties of form and meaning of the apposition according to the 05 (five) grammars analyzed.

Keywords: Apposition. Traditional Grammars. Descriptive Grammars. Conceptual Issues.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar como o fenômeno gramatical positivo é tratado em gramáticas tradicionais e em estudos mais aprofundados sobre o assunto. Percebemos que a categoria ‘aposto’ ou o fenômeno ‘aposição’ recebem pouca atenção nos compêndios gramaticais tradicionais e, geralmente, sua descrição se limita ao nível da oração. Além disso, as propriedades textuais e discursivas dessa construção não são abordadas, o que prejudica uma compreensão plena desse fenômeno.

Dentro do âmbito investigativo da Gramática Tradicional (GT), o enquadramento do aposto como elemento integrante ou acessório da sintaxe do período simples causa certa incompreensão. A categoria *aposto* engloba uma série de construções cuja identificação depende de critérios de ordem prosódica, morfossintática e/ou semântica, a depender do gramático. Como veremos ao longo deste artigo nem sempre fica explícita a relação entre a definição de aposto explicativo e especificativo nas diferentes descrições linguísticas.

Na primeira seção, analisamos três obras nos estudos gramaticais tradicionais, a saber: Cunha & Cintra (2013), Bechara (2004) e Lima (2006). Na segunda seção do capítulo, são apresentadas análises de gramáticas contemporâneas do português, a saber: Azeredo (2010), Perini (2006) e Neves (2000). Na terceira e última seção, apresentamos breve descrição de autores que se debruçaram mais rigorosamente sobre o fenômeno: Charles Meyer (1991), nos Estados Unidos, e a pesquisadora brasileira Lygia Corrêa Dias de Moraes (2000). Por fim, delineamos um quadro comparativo em que reunimos as propriedades de forma e significado da aposição de acordo com as 06 (seis) gramáticas analisadas. Cabe salientar que somente duas categorias de aposto aqui são analisadas: ‘aposto especificativo’ e ‘aposto explicativo’ com alguma profundidade.

O APOSTO NA GRAMÁTICA TRADICIONAL

As Gramáticas Tradicionais são importantes instrumentos de estudo e análise linguística, porém apresentam diversos problemas, dentre os quais, destacam-se: exemplos de fabricados ou restritos ao cânone literário, análise linguística calcada nos princípios na lógica aristotélica e pouca atenção à importância da modalidade falada da língua. Segundo Britto et al. (1997) geralmente, os exemplos servem como pretexto para a definição, o que torna a definição mera causalidade ou em sentido filosófico explicação.

A primeira delas é “A Nova Gramática do Português Contemporâneo” de Cunha & Cintra (2013, p.171), para quem “o aposto é o termo de caráter nominal que se junta a um substantivo, a um pronome, ou a um equivalente destes, a título de explicação ou apreciação”. Além disso, é posto dentro do quadro dos termos acessórios da oração. Cabe lembrar que termo acessório é aquele cuja retirada da frase não traz prejuízo para a compreensão. Em (Cunha e Cintra 2013, p.170), temos alguns exemplos que ilustram a definição pretendida acima:

Eles, **os pobres desesperados**, tinham uma euforia de fantoches. Mas como explicar que, logo em seguida, fossem recolhidos José Borges de Couto Leme, **pessoa estimável**, o Chico das Cambraias, **folgazão emérito**, o escrivão **Fabício**, e ainda outros? (CUNHA & CINTRA, 2013, pp.169-170)

Cunha e Cintra (2013, 169-170) ainda destacam que “entre o aposto e o termo a que ele se refere, há, geralmente, uma pausa, marcada por vírgula, mas que pode não haver pausa entre o aposto e a palavra principal, quando esta é um termo genérico, especificado ou individualizado pelo aposto”.

A cidade **de Lisboa**
O poeta **Bilac**
O rei **D. Manuel**
O mês **de Junho**

Este APOSTO, chamado de ESPECIFICAÇÃO, não deve ser confundido com certas construções formalmente semelhantes, como em que de Lisboa, de Bilac, de D.Manuel e de junho equivalem a adjetivos (= lisboeta, bilaquiano, manuelina e juninas) e funcionam, portanto, como ATRIBUTOS OU ADJUNTOS ADNOMINAIS.

Como em:

O clima **de Lisboa**
O soneto **de Bilac**
A época **de D.Manuel**
As festas **de junho**

Nesse sentido, “de Lisboa”, “Bilac” e “D. Manuel” apesar de englobarem a categoria aposto, não atendem a nenhum dos dois critérios semânticos estabelecidos.

Como podemos perceber, Cunha & Cintra não utilizam os rótulos “explicativo” e “especificativo” na obra em questão.

Cunha e Cintra (2013, pp.171-173) destacam nove valores sintáticos para o aposto, tais quais: aposto no sujeito, aposto no predicativo, aposto no complemento nominal, aposto no objeto direto, aposto no objeto indireto, aposto no agente da passiva, aposto no adjunto adverbial, aposto o aposto e aposto no vocativo. Cabe dizer que todos os valores sintáticos estão relacionados ao aposto – chamados por outros gramáticos – de explicativo. Na gramática de Cunha & Cintra, não encontramos função sintática alguma relacionada ao aposto especificativo.

Já Evanildo Bechara (2004, p.456), em sua obra *Moderna Gramática Portuguesa*, (2004, p.456) chama aposto:

(...) a um substantivo ou expressão equivalente que modifica um núcleo nominal (ou pronominal ou palavra de natureza substantiva como *amanhã, hoje*, etc.), também conhecido pela denominação *fundamental*, sem precisar de outro instrumento gramatical que marque esta função adnominal. BECHARA (2004, P.456)

Bechara, ao contrário de Cunha e Cintra, não enquadra o aposto sob o rótulo de “termo acessório”. Assim como as outras funções da oração, Bechara (2004) não explicita se o aposto é termo acessório ou integrante. Vale salientar que a noção de ‘termo integrante’ está alinhada à indispensabilidade do mesmo na frase, ou seja, a retirada de um termo de tal natureza gera prejuízos à compreensão leitora. Para todos os efeitos, Bechara declara que há, basicamente, dois tipos de aposto: explicativo e especificativo. Para o gramático, o aposto explicativo geralmente vem marcado por pausa (vírgula, travessão ou parênteses, na escrita) enquanto o aposto especificativo se adjunge ao substantivo fundamental diretamente, restringindo a designação genérica do núcleo primário. Exemplos de aposto especificativo fornecidos por Bechara:

O rio *Amazonas* deságua no Atlântico.

- Aposto explicativo:

Clarice, *a primeira neta da família*, cursa Direito.

Algumas vezes, o aposto especificativo vem introduzido pela preposição *de*, especialmente se se trata de denominações de instituições, logradouros ou acidentes geográficos. Bechara (2004, p.458), para dar cabo ao problema desse último caso, apresentamos os exemplos a seguir,

- Colégio *de Santa Rita*
- Praça *da República*
- Ilha *de Marajó*
- Cidade *do Recife*

Com base nesses exemplos, afirma-se que, na aposição com *de* x Adjunto adnominal.

Tal construção, materialmente falando, aproxima o aposto do adjunto adnominal posicionado (...), todavia, do ponto de vista semântico, há diferença entre *Ilha de*

Marajó e a casa de Pedro. Em *casa de Pedro*, casa e Pedro são duas realidades distintas, enquanto em Ilha de Marajó se trata de uma só realidade, já que ambos querem referir-se a um só conteúdo de pensamento designado. (BECHARA,2004, p.458)

Há ainda um segundo ponto a ser considerado na proposta de Bechara. O autor não faz menção à diferença formal do aposto especificativo como em “rio *Amazonas*” e o introduzido por preposição como em “Colégio *de Santa Rita*”.

Para encerrar a seção, temos Rocha Lima. Lima (2006), assim como Cunha e Cintra (2003), inclui o aposto entre os termos acessórios da oração, ao lado do adjunto adnominal e do adjunto adverbial. Para ele, um substantivo ou pronome pode-se fazer acompanhar imediatamente de outro termo de caráter nominal, a título de individualização ou esclarecimento. Exemplos do autor:

Durante sete anos, Jacó serviu Lobão, pai de Raquel.
Hermes Fontes, grande poeta brasileiro, estreou com um famoso livro: Apoteoses.

Rocha Lima declara em sua gramática que o aposto é termo de natureza substantiva **em cujo bojo** outro substantivo funciona como núcleo. “É importante acentuar que o substantivo fundamental e o aposto que se lhe junta designam sempre o mesmo ser.” (LIMA, 2006, p.255)

O gramático destaca ainda que, geralmente, entre um e outro termo há ligeira pausa, assinalada na escrita por vírgula, com exceção do aposto que individualiza o ser dentro do seu gênero.

O autor, em nota de rodapé alude para a diferença entre “Cidade de Londres” e a “Neblina de Londres”, em cujo primeiro sintagma preposicionado há aposto (designam o mesmo ser) e no segundo, há adjunto adnominal, uma vez que o sintagma “de Londres” tem valor adjetivo.

Por fim, notamos que os dois últimos não citam, como o fazem Cunha & Cintra, os valores sintáticos atrelados ao aposto.

GRAMÁTICAS DESCRITIVAS

Azeredo (2010), seguindo a linha argumentativa da correferencialidade de sintagmas, afirma que a função primária do Sintagma Nominal(Doravante SN) aposto é explicitar o referente contido no primeiro SN, tendo o aposto explicativo como parâmetro. Segundo o autor, “aposição é o processo por meio do qual o núcleo primário ou fundamental de um SN vem acompanhado de um segundo SN, seu núcleo secundário, que particulariza a referência classificatória do primeiro” (2010, p. 253). Dito de outra maneira, tenta dar conta dos diferentes tipos de apostos elencados pela GT, partindo do pressuposto lógico-dedutivo no qual o problema seria resolvido através da ótica da explicitação de algo inerente, porém, oculto à própria construção sintática. Exemplos da gramática de AZEREDO (IBDEM)

- a) O **romance** (núcleo primário) **Vidas Secas** (núcleo secundário) é da autoria de Graciliano Ramos.
 b) O **planeta Vênus** é a estrela mais brilhante.

É de ressaltar-se que, nesses exemplos, o SN primário enquadra o objeto de referência em uma classe genérica (romance/a, planeta/b), enquanto o aposto individualiza a referência do SN (Vidas Secas/a, Vênus/b). Assim, continua Azeredo, por ser também núcleo da construção, o aposto pode dispensar o núcleo primário e constituir por si só o SN. Exemplos de AZEREDO (p.195-196)

- a) **Vidas Secas** é da autoria de Graciliano Ramos.
 b) **Vênus** é a estrela mais brilhante.

Ainda segundo o autor:

Outra variedade de aposição baseia-se na correferência dos sintagmas, como em *Graciliano Ramos, autor de Vidas Secas, nasceu em Alagoas* uma vez que os termos *Graciliano Ramos* e *autor de Vidas Secas* referem-se ao mesmo indivíduo. A correferência garante a manutenção do valor referencial do enunciado com qualquer dos dois sintagmas com qualquer dos dois sintagmas no papel de núcleo primário, esteja ou não seguido do núcleo secundário. Ao passar a núcleo primário do sintagma, o substantivo comum ocorre precedido de artigo.

- f) autor de Vidas Secas, Graciliano Ramos, nasceu em Alagoas.
 g) O autor de Vidas Secas nasceu em Alagoas.
 h) Graciliano Ramos nasceu em Alagoas.

Perini (2006, p.83-84) nos diz que o aposto está dentro da classe dos ‘parentéticos’ que, segundo ele, são “elementos que podem posicionar-se livremente entre os constituintes oracionais e que na escrita são sempre separados por vírgula”.

Observe os exemplos dados pelo autor (IDEM, p.83-84):

- a) Mandei um cartão ao Zé, **ao meu velho companheiro de lutas**.
 b) Os deputados dão, **oferecem empregos de graça**, na Assembléia.

Em (a), temos a relação justaposta de um atributo e em (b), de um predicado. Embora Perini não considere o exemplo de (a) como aposto, o mesmo termo grifado seria o que para Cunha e Cintra exerce a função de aposto do objeto indireto. Enquanto em, haveria um aposto propriamente dito.

Simone, **irmã de Carlinhos**, ganhou um carro novo.

Para Perini, há aposto em apenas (c). As razões para tal não são claras na gramática. Mas o fato é que ele argumenta na direção de (a), (b) e (c) serem analisados sintaticamente como elementos justapostos e, por conseguinte, parentéticos.

APOSTO: UM OLHAR MAIS PRECISO

O artigo da professora Lygia Corrêa Dias de Moraes intitulado “Da conversação à gramática: a natureza do aposto”, publicado no ano de 2000 à luz dos pressupostos metodológicos da Análise da Conversação e tendo como base os *corpora* do Projeto NURC/SP, desafiou-nos a pensar o fenômeno da aposição para além da natureza substantiva. A autora aponta que tais construções ditas apositivas podem retomar por motivações discursivas variadas os sintagmas antecedentes, isto é, tais construções não são estritamente relacionadas a classes de palavras desempenhadas por funções sintáticas específicas.

Quer na gramática tradicional, quer na linguística, encontra-se dificuldade na conceituação exata do aposto. Os critérios de definição acabam, na maior parte das vezes, por contradizer-se ou contrariar os dados empíricos. A razão disso talvez esteja na própria natureza do aposto, suspenso entre a frase e o discurso, voltado para a enunciação. Observá-lo na língua falada, por isso, poderá ser o caminho adequado para chegar ao esclarecimento e à compreensão de sua natureza. (DE MORAES, 2000, p.247)

A professora Lygia Côrrea faz uma pequena revisão da literatura na área. Reproduzimos a seguir na íntegra os pontos principais considerados pela autora como de importante menção na caracterização do fenômeno.

Na gramática tradicional, a unanimidade de conceituação traduz-se na quase uniformidade de definição. De maneira geral, baseia-se em traços prosódicos, morfossintáticos e semânticos, que a seguir recordamos em síntese.

Quanto aos prosódicos: dão-se como distintivas do aposto as pausas que o separam de seu antecedente, de um lado, e do restante da frase, de outro, pausas representadas na escrita por vírgulas, travessões, parênteses, ou mesmo ponto final - o que, de resto, vale apenas para o aposto não-especificativo, ou seja, explicativo.

Quanto à morfologia: identifica-se como aposto o substantivo colocado ao lado de outro substantivo, que explica ou especifica, predicando-o (Bello & Cuervo, 1970, p.40), às vezes ligando-se pela preposição *de*. Quanto às propriedades sintáticas: seria função do aposto na frase a mesma de seu fundamental, uma vez que, eliminado este, o aposto o substitui sem prejuízo à gramaticalidade. O aposto, pois, repetiria a função sintática do fundamental.

Quanto às características semânticas: a central é que o aposto refere-se ao mesmo ser que o fundamental, constituindo nova repetição, a do significado.

Além disso, os gramáticos arrolam vários tipos de aposto, de acordo com o papel que cumpre em relação ao fundamental. Com esses nomes, ou equivalentes, encontram-se dois tipos principais, o explicativo e o restritivo, ou especificativo, divididos em subtipos que variam conforme o autor. (DE MORAES, 2000, p.248)

Dentre as várias críticas que a autora faz a essas características, abordamos algumas. Na questão prosódica, não há menção ao padrão entoacional do aposto em relação ao seu antecedente, uma vez que uma vírgula fornece caráter expressivo diferente de um travessão ou dois pontos.

Quanto à morfologia do aposto, a autora afirma que as gramáticas se contradizem, pois afirma que o aposto circunstancial, por exemplo, tem função adjetiva na maioria dos casos, mas na prática, ele aparece ligado a outras classes de palavras (advérbios, pronomes) e a unidades sintagmáticas maiores.

Já em relação aos outros níveis gramaticais, a autora afirma:

Quanto à função sintática do aposto, nova contradição: se o aposto repete a do fundamental - uma vez que pode substituí-lo - **como pode ao mesmo tempo especificá-lo ou explicá-lo, função de modificador que o colocaria em outro nível de construção?**

E quanto à natureza semântica: pode dizer-se que há identidade de significado? É evidente a confusão: o ser designado pelo fundamental e pelo aposto pode ser um só e o mesmo na realidade extralinguística, mas a cada designação corresponde um referente diverso, que é o conceito designado. Frege (1974, p.32) faz a distinção entre o sentido e o significado de um signo (que traduzimos aqui, interpretando seu texto, por significado e referente, respectivamente). (DE MORAES, 2000, p.249)

Passemos a perspectiva de Meyer (1992), pois o mesmo realizou um estudo exaustivo sobre o assunto intitulado *Apposition in contemporary English*. Há, basicamente, três macro classificações para as construções apositivas para esse linguista:

- Construção exocêntrica: se os dois constituintes são obrigatórios.
- Construção subordinativa: se apenas um dos constituintes é obrigatório.
- Construção coordenativa: se nenhum dos constituintes for obrigatório.

Se fizermos um paralelo com as definições acima, perceberemos que o chamado aposto explicativo é uma construção subordinativa, enquanto o aposto especificativo é uma construção exocêntrica. Embora a comparação seja válida, percebemos que na interface entre sintaxe e discurso, não há apagamento de um constituinte sem prejuízo semântico-pragmático.

Nesse sentido, em Meyer (1992, p.1), a aposição é definida da seguinte forma: “aposições são mais bem definidas como relações gramaticais realizadas por construções tendo características sintáticas, semânticas e pragmáticas específicas”. O aposto, segundo o autor, distingue-se das demais classes por representar uma relação sintática de combinação.

O autor critica a definição de que tais estruturas desempenhem tão somente uma relação de correferencialidade entre sintagmas nominais justapostos; atribuindo a essa postura um modo conservador de olhar sob o fenômeno. Além disso, segundo o autor, não há nesses estudos intenção em relacionar propriedades do discurso a manifestações da linearidade sintagmática do processo apositivo.

Algumas fontes se posicionam de maneira bastante conservadora quanto à definição de aposição. Tanto Fries (1952:187) e Francis (1958:301) restringem a categoria da aposição a sintagmas nominais correferenciais justapostos. (MEYER, 1992, p.1)

O autor continua a exposição se referindo ao fenômeno mostrando a dificuldade na caracterização sintática em cujo bojo diferentes formas são enquadradas.

Matthews (1981:223) alega que a aposição é uma relação gramatical “sem diferenciação”, mais precisamente um tipo de “justaposição”, uma relação gramatical que está em oposição a outras relações gramaticais: modificação, complementação, parataxe, coordenação, e elementos periféricos. Porque aposição é uma relação sem diferenciação, Matthews(1981:224) observa que geralmente é difícil distinguir aposição de outras relações, provendo diversos exemplos (pp. 224-36) de construções situadas no *continuum* entre aposição e outras relações, como por exemplo, modificação e parataxe.(MEYER, 1992, p.2).

Em que pesem os fins deste artigo, Meyer (1992) traz uma importante contribuição para os estudos linguísticos, uma vez que trabalha com ampla base de dados. Ele diferencia aposição não restritiva de aposição restritiva, que respectivamente, são denominadas nas gramáticas aqui apresentadas como aposto explicativo e aposto especificativo.

Outrossim, outra importante contribuição do autor se refere ao fato de ter estudado o fenômeno apositivo em diferentes gêneros textuais em modalidade escrita da língua. O autor percebeu que, em gêneros do tipo jornalístico (Meyer, 1992, pp.102-03), o tipo de aposição não restritiva (aposto explicativo) é recorrente devido a fatores sociocognitivos:

Foi demonstrado que porque a segunda unidade da aposição fornece nova informação sobre a primeira unidade, aposições ocorrem frequentemente em gêneros e subgêneros em cujo discurso participantes possuem baixo grau de informação pessoal compartilhada. (MEYER, 1992, p.102)

Abaixo, tentamos englobar as diferentes facetas do fenômeno aqui em pauta através de um quadro resumitivo com o resumo das abordagens gramaticais tradicionais e outras com caráter mais descritivo com exemplos de uso da língua em contexto real de fala e mais condensadas em termos morfossintáticos e semântico-pragmáticos. Em seguida

QUADRO RESUMITIVO

	MORFOSSINTAXE	SIGNIFICADO
CUNHA E CINTRA	- caráter nominal; - adjunge-se a um substantivo; - tem o mesmo valor sintático do termo a que se refere.	- explicação; - apreciação.
BECHARA	- substantivo ou expressão equivalente que modifica um núcleo nominal ou pronominal ou ainda, palavra de natureza substantiva.	- restringe ou explica.
ROCHA LIMA	- acompanha imediatamente outro termo de caráter nominal.	- individualização ou esclarecimento.
AZEREDO	- correferencialidade de sintagmas;	- particulariza a referência classificatória do primeiro; - reiterar, por força de algum interesse ou necessidade discursiva a identidade de um ser ou de objeto; - introduzir um comentário com que se avalia ou se esclarece alguma informação; - particularizar a referência genérica de um substantivo; Detalhar o conteúdo do SN fundamental; - resumir o conteúdo do SN fundamental.
PERINI	- justaposição de sintagmas na oração ou período.	NÃO HÁ

A seguir, prosseguimos com uma análise mais detalhada do quadro proposto acima.

— **Morfossintaxe:** Cunha & Cintra (2013) enfatiza o caráter nominal (aqui podemos incluir o adjetivo), mais precisamente, a de substantivo da categoria. Bechara (2004), por outro lado, enfatiza o caráter **substantivo** da categoria. Já Rocha Lima (2006) e Azeredo (2010) seguem a mesma linha de argumentativa de Bechara ao afirmarem que o termo adjungido ao núcleo nominal tem natureza substantiva — a diferença de Azeredo aos demais reside na constatação que a categoria gira em torno da natureza centrípeta do fenômeno, ou seja, correferencialidade de sintagmas. Por último, Perini (2006) inclui a categoria na classe dos parentéticos, mas não propõe qualquer tipo de classificação dele no âmbito da sua gramática.

— **Significado:** Diferentemente do exposto anteriormente, nosso foco aqui será o de relacionar o que as gramáticas aqui citadas contribuem para o esclarecimento de dois tipos de aposto: explicativo e especificativo. Em que medida os aspectos semânticos descritos pelos autores auxiliam nossa pesquisa?

Cunha & Cintra (2013) ao descreverem os traços ‘explicação’ e ‘apreciação’ nos remetem ao aposto explicativo em que pesem os exemplos em destaque fornecidos pelos próprios autores, como em: “Eles, *os pobres desesperados*” “José Borges de Couto Leme, *pessoa estimável*” e o “Chico das Cambraias, *folgazão emérito*”. Não fica claro, no entanto, o que os autores consideram “explicação” e “apreciação”. Não conseguimos depreender da leitura da obra a distinção semântica entre essas duas noções.

Bechara (2004) nos diz que o aposto restringe ou explica. Nessa perspectiva, o aposto explicativo explica o termo antecedente e o aposto especificativo restringe o significado do núcleo ao qual se liga. Exemplos do autor, como em “O rio *Amazonas*” e “Clarice, *a primeira neta da família*”.

Azeredo (2004) aprofunda os aspectos semânticos deixados de lado por Bechara, Cunha & Cintra e Lima ao nos dar pistas importantes sobre as características das duas construções sob investigação o listar os aspectos semânticos do aposto, ele nos auxilia a ampliar a visão sobre o fenômeno. Vejamos com o auxílio do quadro acima. Aposto explicativo: introduzir um comentário com que se avalia ou se esclarece alguma informação, resumir o conteúdo do SN fundamental, detalhar o conteúdo do SN fundamental e por força de algum interesse ou necessidade discursiva. No aposto especificativo: particulariza a referência classificatória do primeiro e particularizar a referência genérica de um substantivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar como o fenômeno gramatical apositivo é tratado em gramáticas tradicionais e em estudos mais aprofundados sobre o assunto. Percebemos que a categoria ‘aposto’ ou o fenômeno ‘aposição’ recebem pouca atenção nos compêndios gramaticais tradicionais e, geralmente, sua descrição se limita ao nível da oração. Além disso, as propriedades textuais e discursivas dessa construção não são abordadas, o que prejudica uma compreensão plena desse fenômeno.

Notamos também que em quase todas as abordagens – com exceção da de Charles Meyer, o aposto é o segundo elemento da justaposição de dois termos. Assumimos nesse artigo uma posição crítica, porém compreendemos que o caminho por Meyer apontado possa ser o mais coerente com a realidade linguística onde os dois elementos são considerados apositivos.

Para finalizar, esperamos que esse artigo possa trazer alguma luz a estudos futuros. Se algum nível de descrição gramatical se sobrepôs a outro, pedimos de antemão compreensão dos potenciais leitores deste artigo. E, mais uma vez, apontamos a necessidade de uma profunda revisão conceitual dessa categoria gramatical ‘aposto’ e , mais estritamente, fenômeno sintático.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3o ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. 1997.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. 6o ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DE MORAES, Lygia Corrêa Dias. *Da conversação à gramática: a natureza do aposto*. ALFA: Revista de Linguística, v. 44, 2000.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45o ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MEYER, Charles F. *Apposition in contemporary English*. Cambridge University Press, 1992.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Editora Vozes Limitada, 2006.

A ARTE CONTEMPORÂNEA NO CARNAVAL DE SÃO LUÍS/MA:**A estética visual dos Blocos Tradicionais****NEA CONTEMPOR ART AT THE CARNIVAL DE SÃO LUÍS/MA:****The Visual Aesthetics of Traditional Blocks.**

Wilson Raimundo Tavares Silva

SILVA, Wilson Raimundo Tavares. **A arte contemporânea no carnaval de São Luís/MA.** Revista Integralize, Ed.01, n.1, p. 102-110, Julho/2021. ISSN/2675-5203

RESUMO

O presente Artigo, “A ARTE CONTEMPORÂNEA NO CARNAVAL DE SÃO LUÍS/MARANHÃO: a estética visual dos Blocos Tradicionais” consistem no Artigo elaborado no Doutorado em Artes Visuais do Centro de Pesquisa Integralize, e tem como objeto de estudo, a análise e aplicabilidade de técnicas contemporâneas através do ponto áureo de um seguimento, ao figurino dos Blocos Tradicionais do Maranhão. Neste estudo, encontram-se contextualizados à realidade da estética visual dessas agremiações, suas implicações, além das interferências e resultados técnico-formais obtidos após a intervenção pautada no estudo e aplicação do ponto áureo de um segmento. Aqui, os Blocos Tradicionais do Maranhão nos possibilitaram compreender e interferir na aceitação de valores e costumes, seja promovendo, seja liderando, seja aplicando tecnologias inovadoras ou aliadas às tradicionais - sem alimentar o conservadorismo estático, e anti-dinâmico - que rege toda a cultura humana. Desta forma conduzimos os pontos de conflito e ou ruptura existentes, indicando as possibilidades de um fazer e aprender em grupo, onde desenhos, protótipos e execução final dos figurinos se constituíram em elementos resultantes de um esforço coletivo com embasamento técnico-científico.

Palavras-chave: São Luís, Ma. Blocos tradicionais. Trabalho acadêmico.

ABSTRACT

This Article, "CONTEMPORARY ART IN THE CARNIVAL OF SÃO LUÍS/MARANHÃO: the visual aesthetics of Traditional Blocks," consists of the Article prepared in the PhD in Visual Arts of the Integralize Research Center, and has as object of study, the analysis and applicability of contemporary techniques through the aureo point of a follow-up, to the costumes of the Traditional Blocks of Maranhão. In this study, the reality of the visual aesthetics of these associations, their implications, besides the interferences and technical-formal results obtained

after the intervention based on the study and application of the aureum point of a segment, is contextualized. Here, the Traditional Blocks of Maranhão allowed us to understand and interfere in the 3 acceptance of values and customs, either by promoting, or by leading, or by applying innovative technologies or allied to traditional ones - without feeding the static, and anti-dynamic conservatism - that governs all human culture. In this way we conducted the existing points of conflict and or rupture, indicating the possibilities of a group doing and learning, where drawings, prototypes and final execution of the costumes were constituted as elements resulting from a collective effort with technical-scientific basis.

Keywords: St. Louis, Ma. Traditional Blocks. Academicamente work.

INTRODUÇÃO

O presente Artigo, “A ARTE CONTEMPORÂNEA NO CARNAVAL DE SÃO LUÍS/MARANHÃO: a estética visual dos Blocos Tradicionais” consistem no Artigo elaborado no Doutorado em Artes Visuais do Centro de Pesquisa Integralize, e tem como objeto de estudo, a análise da aplicabilidade de técnicas contemporâneas através do ponto áureo de um seguimento, ao figurino dos Blocos Tradicionais do Maranhão. O objeto de estudo, surgiu a partir da constatação da existência de uma desproporcionalidade no peso e nas medidas utilizadas nas fantasias, sem nenhum estudo técnico-científico, o que vinha causando desconforto e reclamações dos brincantes, além da perda do prazer visual.

Devido nossa relação artística ser intimamente ligada ao carnaval maranhense e em especial aos Blocos Tradicionais, procuramos entender como os grupos se comportam diante de tais necessidades e se relacionam enquanto prática cultural. Isso fez aumentar nossa inquietação no sentido de contribuir com soluções viáveis que permitisse a essas manifestações expressar através dos seus costumes, a coerência formal. Os Blocos de Ritmo, chamados hoje de Blocos Tradicionais, surgiram em São Luís, na década de 1930. São compostos em média por 80 componentes. Tem como singularidade o uso de instrumentos como o contratempo, uma espécie de tambor grande feito de compensado e coberto com couro de bode, que é tocado numa batida binária de 2x1; compõe ainda a bateria, os instrumentos: retinta, um tambor pequeno 4 coberto com pele de nylon; cabaças naturais, reco-reco, agogô e roca, além dos instrumentos de cordas: violão, cavaquinho e/ou banjo, formando assim o grupo de harmonia em conjunto com os intérpretes. Esses Grupos disputam entre si o título de campeão do carnaval de São Luís, em concurso oficial organizado pela Associação Maranhense de Blocos Carnavalescos, patrocinado pelo Governo do Estado e Prefeitura de São Luís. É nesse período, que se pode observar as rupturas e ou continuidades dos conceitos estéticos e formais aplicados nas fantasias elaboradas, muitas vezes, por pessoas sem o menor conhecimento técnico conceitual e formal.

Nesse contexto, percebeu-se um contraste estético entre os Blocos do Grupo A -que contratam profissionais qualificados em artes visuais - em relação aos Blocos do grupo B, que apresentam carência desses conhecimentos. Preocupado com essa situação, a partir da experiência profissional vivenciada em 36 anos de produção artística como Designer, figurinista e carnavalesco de Blocos e Escolas de Samba de São Luís, buscamos interferir nessa situação para um maior equilíbrio estético-formal entre as agremiações, contribuição que mudou o conceito estético formal dos Blocos, implementando em suas fantasias uma estética harmoniosa, rica e diferenciada, pautada na lei áurea de um segmento. Essa experiência se fez relevante considerando a necessidade de implementação de um maior conforto (ergonômico) aos padrões estéticos, além do uso correto da lei da proporcionalidade, o ponto áureo, dando ao figurino utilizado por essa categoria carnavalesca, maior equilíbrio e coerência formal.

O processo de produção de conhecimento estabeleceu a relação entre a produção científico-tecnológica do segmento matemático (proporção e seus determinantes), versus a estética e ergonomia dos figurinos, buscando constituir padrões harmônicos. Assim nos submetemos de forma metodológica, aos processos de pesquisa, desenvolvimento e aplicação, na certeza de que todo o procedimento de construção e descobertas foi pautado na motivação e na inquietude da complexidade do tema e, sobretudo, no propósito de contribuir e empreender elementos influenciadores da dinâmica sociocultural do Maranhão. Todo esse conhecimento e embasamento técnico aplicado neste objeto de estudo foram adquiridos durante a nossa graduação na Universidade Federal do Maranhão, em 1998 e encontram-se sistematizados matematicamente nos 5 fundamentos que sustentam a monografia de conclusão do curso de Bacharel em Design, “ Mobillor: estudo e aplicação do ponto áureo de um segmento ao projeto do mobiliário” e aperfeiçoado na especialização em Artes Visuais pela Faculdade FAVENI em 2020.

Acreditamos ser de grande relevância as impressões contidas neste estudo, uma vez que os elementos pesquisados contribuirão para a literatura cultural do Maranhão, levando-se em conta a inexistência de uma pesquisa científica a nível de Doutorado como está, ou equivalente a este objeto de estudo. Além dos resultados para as agremiações, destaca-se também a qualificação dessa manifestação cultural – Blocos Tradicionais – e por outro lado proporciona importante ferramenta para os gestores culturais nas instâncias estadual e municipal, que interferem decisivamente na inovação ou na estagnação dos conceitos estéticos-formais, alimentado por essa expressão contemporânea, hoje, produto de consumo, como “mercadoria cultural”. 1.1- O Carnaval e os Blocos Tradicionais de São Luís/Ma. O Carnaval, ao lado do futebol, é considerado o maior símbolo do espírito nacional. A festa de três dias (que comumente se estende bem mais) é relacionada a várias características da cultura nacional,

como a malandragem, a sensualidade, o bom humor e a personalidade festiva. Tais características ajudaram a construir a imagem do povo brasileiro, tanto fora como dentro do país. Segundo Araújo (1996): O Carnaval é comumente definido como a festa da confraternização universal, a festa da democracia social e racial, que une e iguala a todos: brancos e pretos, ricos e pobres.

Está pressuposta universalidade da festa, capaz de destruir as diferenças e desigualdades culturais internas, de unificá-las e de promover a integração social, possibilitou sua conversão em símbolo da identidade nacional. (ARAÚJO, 1996, p.19). No Maranhão, o carnaval herdado dos portugueses e mesclado pelos africanos, chegou ao auge na primeira metade do século XX, tratando-se de uma festa com características de teatro de rua, onde o forte eram os autos apresentados em espaços públicos envolvendo atores-espectadores chamados “Carnaval de Cordões”. Tais brincadeiras destacadas por Martins (2001) como sendo: Corsos, Pierrôs, Colombinas, Fofões, Baralhos, Dominós, Ursos, 6 Casinhas da Roça, Cruz Diabo, Assaltos e Entrudos, além dos tradicionais Bailes de Máscaras. Somente após a diluição desse modelo é que o “Carnaval de Samba” ganha força e começa a dar espaço para o surgimento de várias brincadeiras como as Turmas de Samba. (MARTINS, 2001, p. 26). Com o passar do tempo, esses grupos foram se transformando e dando origem às Escolas de Samba e Blocos Tradicionais, com exceção da Turma de Samba “Os Fuzileiros da Fuzarca” que resiste até os dias atuais, com o mesmo modelo. O carnaval, assim como outras manifestações socioculturais, faz parte de um complexo cultural. As ciências sociais – dentre as quais a História, a Sociologia e a Antropologia – passaram a ter uma maior preocupação no sentido de compreender melhor a referida festa. Concebendo cultura num sentido amplo, acreditamos não existir cultura pertencente a uma única classe social, uma vez que toda cultura é baseada em fatos históricos, sociais, que implicam na formação cultural e na aceitação de valores e costumes. As festas, em geral, em todas as sociedades primitivas, estavam sempre relacionadas à adoração aos deuses, seja em celebrações da fertilidade, seja em pedidos por boas colheitas, mas quase sempre tentando conter a fúria da natureza. Deste modo, estabeleceu-se um jogo mágico, onde os homens imitavam o comportamento da natureza e ação dos deuses, acreditando assim poderem influenciar positivamente sobre as forças da natureza (BEYER, 1989, p. 5). Havia alguns outros pontos em comum entre as diversas festas como, por exemplo, o uso de máscaras e fantasias de animais, que procuravam invocar a presença dos deuses e incorporar suas personalidades. Cada máscara/fantasia, pede (ou permite) certos comportamentos. Segundo o historiador Ananias Martins, “quanto mais lemos sobre esse assunto, mas entendemos que o carnaval é um amálgama de tradições e inovações”. (MARTINS, 202, p.17). Os Blocos Tradicionais do Maranhão compõem uma categoria específica no conjunto de manifestações culturais dentro do

Carnaval do Estado, que apresenta, ainda, outras brincadeiras, como: Tribo de Índios, Blocos Organizados, Corso, Casinha da Roça, Charangas, Blocos Alternativos e as Escolas de Samba. Muito pouco se tem escrito e pesquisado sobre suas origens e trajetória histórica. O que se tem registrado afirma que os Blocos- “Pif-Paf”, “Vira-Latas” e “Os Brotos” – respectivamente, foram os primeiros criados na década de 30 do século passado. Oficialmente, existem hoje 32 blocos em atividade, divididos em duas categorias: 7 grupos A e B, criadas pela Secretaria de Estado da Cultura, objetivando estabelecer critérios para pagamento dos cachês durante o período carnavalesco. A delimitação em categorias também é utilizada pela Secretaria de Cultura do Município visando ordenar o desfile na Passarela do Samba, que é promovido e organizado pela Prefeitura de São Luís, no período de Carnaval.

O que se observa é que os Blocos Tradicionais ao longo de décadas vêm experimentando mudanças cumulativas que transformaram significativamente suas dinâmicas culturais, no que se refere ao modo de produção e de apresentação da brincadeira, perpassando pelos temas, figurinos, ritmos e a própria forma de relacionamento entre os grupos, criando assim uma nova identidade. Dentre essas transformações, “destaca-se a entrada das mulheres e crianças nas brincadeiras, fazendo parte como membros das baterias, quando antes só os homens podiam fazer parte e elas eram apenas tarefeiras: costuravam as fantasias e ajudavam em alguns detalhes.”(CONCEIÇÃO,205, p.14). Tais mudanças acontecem, para o enriquecimento ou empobrecimento da cultura, e de maneira positiva, como afirma Burke: “De qualquer forma, acho convincente o argumento de que toda inovação é uma espécie de adaptação e que encontros culturais encorajam a criatividade” (BURKE, 2004, p. 17). Essa dinâmica, nos fez perceber claramente que os Blocos Tradicionais do Maranhão se constituem agentes da cultura popular, que ao mesmo tempo é conservadora e inovadora, ligada à tradição, mas também umbigada com os novos elementos que surgem com o tempo e as transformações da sociedade, pois como afirma Zygmunt Bauman “ O pertencimento e a identidade não possuem a solidez perpétua, mas sim a finitude de um mecanismo que exerce um poder de transformação contínua” (BAUMAN, ano, p 47). Os Blocos Tradicionais do Maranhão encontram-se hoje organizados em dois grupos: Grupo A, composto por 16 blocos: Os Apaixonados, Príncipe de Roma, Os Feras, Os Tremendões, Os Foliões, Os Brasinhas, Reis da Liberdade, Kambalacho do Ritmo, Os Vampiros, Os Tropicais, Os Gladiadores, Os Guerreiros, Os Originais, Os Curingas, Os Baratas e Os Imbatíveis. O Grupo B, com 14 integrantes: Cia do Ritmo, Os Vingadores, Os Dragões, Os Gigantes, Os Fênix, Os Trapalhões, 8 Renovação do Ritmo, Os Diplomáticos, Os Guardiões, Príncipe da meia noite, Os Gaviões, Os Diferenciados, Os Inacreditáveis, Vinagreira Show.

A ESTÉTICA E A FORMA DOS BLOCOS TRADICIONAIS ANTES E DEPOIS DA APLICAÇÃO DA TEORIA DO SEGMENTO ÁUREO.

Por natureza a criatividade humana se elabora no seu próprio contexto cultural. É o ato criador que atinge, portanto, a capacidade de compreender e está a de relacionar, ordenar e buscar significados. Para nós, nenhum preconceito é mais perturbador à concepção da arte que o da beleza. Estabelecer parâmetros para julgar uma produção artística – cultural é, sobretudo, uma carga de responsabilidade que exige conhecimento profundo dos conceitos estéticos e formais que regem a composição de uma obra de arte. A emoção geradora da arte ou a que esta nos transmite é tanto mais funda, mais universal, quanto mais artista for o homem, seu criador, seu intérprete ou espectador. Cada arte nos deve comover pelos seus meios diretos de expressão e por eles nos arrebatam ao infinito. (DOCZI, Gregory, p.149). A estética formal dos Blocos Tradicionais do Maranhão nos remete, sobretudo, a uma função social, que é a de idear e imaginar, o essencial à nossa natureza cultural, assimilada a uma realidade socioeconômica do nosso povo, da nossa cidade, do nosso Estado e por fim, do Brasil. Toda a manifestação estética é sempre precedida de um movimento de ideias gerais, de um impulso filosófico, onde a Filosofia se faz arte para se tornar vida e dar vida à própria arte. Assim foi na antiguidade clássica onde o surto da arquitetura e da escultura se deveu não somente ao meio, ao tempo e à raça, mas principalmente à cultura matemática, que era exclusiva e determinou a ascendência dessas artes da linha e do volume. A própria pintura dessas épocas é um acentuado reflexo da escultura. No renascimento, em seguida à perseguição analítica da alma humana, que foi a atividade predominante da idade média, o humanismo inspirou a magnífica floração da pintura, que na figura humana procurou exprimir o mistério das almas. Na composição estética do carnaval, e por consequente dos Blocos Tradicionais de São Luís, essa composição era limitada no tripé Arlequim, Colombina e Pierrot, o que por décadas permaneceu como tema estritamente ligado a essa categoria de bloco, de maneira que as fantasias davam impressão de serem repetições de anos anteriores, prejudicando e negando um conceito inovador da forma e função, como mostram as imagens abaixo. Bloco Tradicional Pierrot, grupo B 10 Bloco Tradicional Grupo B Bloco Tradicional Os Vampiros, grupo B 11 Bloco Tradicional Cia do Ritmo, grupo B FIGURINOS COM A APLICABILIDADE DA SECÇÃO ÁUREA DE UM SEGMENTO. Bloco Tradicional Os Feras, grupo A 12 Bloco Tradicional Os Foliões, grupo A Bloco Tradicional Príncipe de Roma, grupo A 13 Bloco Tradicional Príncipe de Roma, grupo A Bloco Tradicional Príncipe de Roma, grupo A 14 Bloco Tradicional Príncipe de Roma, grupo A Acreditamos que cada ser é livre para criar e manifestar o seu sonho, a sua fantasia íntima,

desconectada de toda a regra, exceto quando se trata de uma produção, onde a beleza (estética) tem forma e função que devem ser tratadas como sendo a mãe senhora aos olhos da sociedade atual. No transcorrer do tempo, o homem desenvolveu a matemática como um sistema formal de pensamento para conhecer, classificar e explorar padrões. Esses padrões possuem utilidade, assim como beleza, basta que tenhamos aprendido a conhecê-los.

O poder do Segmento Áureo de criar harmonia advém de sua capacidade de unir as diferentes partes de um todo, de forma que cada uma continua mantendo sua identidade. A razão da seção áurea é um número irracional e infinito, do qual apenas se pode adquirir uma aproximação. Essa descoberta se deve aos pitagóricos (800 d.C. 800 d.C. – Idade Talássica) que ao subdividir com diagramas o pentágono estrelado chegaram à seção áurea de um segmento em extrema razão, ou seja, a uma grandeza da mesma espécie. Esse teorema foi expresso matematicamente através da equação modular da seção áurea: $A : B = B : (A+B)$, na qual a parte menor está para a maior, assim como a parte maior está para um todo. Para chegar a essa mesma divisão em extrema razão, Euclides, matemático do século V, construía o quadrado ABCD; bissectam AC pelo ponto E; traçava EB e prolongava a reta C&A até F, tal que $EF=EB$, completando o quadrado AFGH. O ponto 15 áureo, isto é, raiz quadrada de 5-1 dividido por 2, o que equivale a 0,618...(HUNTLEY, H.E. A divina Proporção.p.118). Assim podemos observar que na aplicabilidade da Razão Áurea temos como resultado uma harmonia sendo uma relação na qual elementos diferentes e, muitas vezes, contrastantes, se complementam ao juntar-se de forma ordenada e agradável. Podemos constatar ainda, tais resultados dessa experiência, presentes nos padrões existentes nos diversos objetos produzidos e consumidos pela sociedade industrial da atualidade, a exemplo do tamanho padrão de: Papel (8,5 x 11), ou seja, dois retângulos áureos de 5,5 dividido 8,5 = 0647; Cartão de Crédito (5,3 dividido por 8,6) = 0616; Título eleitoral (5,9 dividido por 9,7) = 0608. Nestas razões proporcionais, qualquer número dividido pelo seguinte se aproxima de 0,618...e qualquer número dividido pelo que o antecede dá aproximadamente 1,618, razões características entre as partes maiores e menores da Seção Áurea. É baseado nesta concepção que está a base sistêmica do “homem de Vitruvius” ilustrado por Leonardo Da Vinci.

Segundo Pitágoras, filósofo Grego do século V a.C. “O homem é a medida padrão de todas as coisas” (MONTADO.p. 86) e partindo desse princípio, basta compreender as proporções humanas cujas medidas são essenciais para o redimensionamento de vários produtos, incluindo as obras de arte. 2.1- Resultados Estéticos após intervenções pautadas na teoria do segmento áureo Ao desenvolver este objeto de estudo tivemos como objetivo a aplicabilidade da Teoria da Proporção Áurea de um Segmento, ao projeto de construção do figurino contemporâneo dos Blocos Tradicionais do Maranhão, estabelecendo critérios

ergonômicos e estéticos que resultaram num maior conforto e coerência formal. Partimos do ponto crucial que foi a quebra do modelo do Tema (enredo), que tinha sustentação e tradição no tripé Arlequim, Colombina e Pierrot, buscando temas livres tais como: regional, para o Bloco Os Foliões; lunático, para o Bloco Príncipe de Roma e religioso para o Bloco Os Feras, o que resultou numa grande aceitação tanto popular quanto da crítica especializada obtendo as classificações de primeiro, segundo e terceiro lugares, respectivamente. 16 Especificamente, implementamos os fundamentos da Teoria da Proporção Áurea de um segmento e sua tabela construtiva de aplicação nas fantasias dos Blocos Tradicionais em que atuamos como carnavalesco: Kambalacho do Ritmo, Os Foliões, Príncipe de Roma e Os Feras. Analisamos ergonomicamente figurinos já existentes nos Blocos Tradicionais e desenvolvemos um comparativo técnico a partir da aplicação da Teoria Áurea de um segmento, demonstrando seus efeitos visuais, conforto e coerência formal, respectivamente. Sistematizados os resultados, passamos à sua aplicabilidade na confecção dos figurinos, mostrados nos concursos oficiais de Blocos Tradicionais dos carnavais de 2012 a 2020. Alguns resultados, já podem ser constatados nos figurinos dos Blocos Tradicionais “Kambalacho do Ritmo”, “Os Foliões”, “Os Feras” e “Príncipe de Roma” onde há notada diferenciação do conceito estético-formal em relação aos demais Blocos, onde o poder Áureo de um segmento, estabelece na composição dos figurinos, uma estética plausível, respeitando a proporcionalidade, o peso, o equilíbrio, contrastes, luz e sombra, causando um maior conforto visual à luz da coerência formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o procedimento desta pesquisa foi constituído e pautado na importância que sustenta a intervenção artística para o equilíbrio e manutenção da dinâmica cultural. A propósito da necessidade de sermos moldados – de alguma forma - é que decorre a complexidade dos impulsos criativos que regem a tensão entre a razão e meio cultural, sob uma perspectiva pluralizada, onde a cultura é pensada como sendo uma faixa da diversidade. Neste sentido, propõe-se, com a aplicação dos resultados substanciais obtidos neste trabalho, uma concepção de cultura igualmente generosa aos grupos e a própria sociedade tratando, portanto, a cultura como um sujeito universal, como afirma Eagleton (2005,p.20) “As pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração, só fazem cultura, ou ainda, constituem uma cultura, somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistema de valor, uma auto imagem coletiva”.

É nesse contexto, que 17 entendemos que a cultura adquire uma afirmação de identidade específica - nacional, regional, sexual, étnica etc. Nesse contexto, os Blocos Tradicionais do Maranhão nos possibilitaram compreender e interferir na aceitação de valores e costumes, seja

promovendo, seja liderando, seja aplicando tecnologias inovadoras ou aliadas às tradicionais - sem alimentar o conservadorismo estático, e anti-dinâmico - que rege toda a cultura humana. Acreditamos ainda, que ressaltar e reconhecer a superação dos obstáculos iniciais, inerente ao novo que se apresenta, é tarefa integrante do pesquisador e do conhecimento científico, assim sendo, conduzimos os pontos de conflito e ou ruptura existentes, indicando as possibilidades de um fazer e aprender em grupo, onde desenhos, protótipos e arte final se constituíram em elementos resultantes de um esforço coletivo e, portanto, avalizado pelas agremiações, apreciados, experimentados e premiados pelo concurso oficial da passarela do samba de São Luís do Maranhão e toda a comunidade Ludovicense.

Por fim, cabe ainda afirmar, que a falta do conhecimento e da aplicabilidade dos elementos que regem a Lei Áurea de um segmento, no figurino anterior à pesquisa, traduz em nosso resultado, a certeza de quão importante se faz este estudo, tanto para as artes como para a ciência.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, EUGÊNIO. Não deixe o samba morrer: Um estudo histórico e etnográfico sobre o carnaval de São Luís e a Escola Favela do Samba. SÃO LUÍS: UFMA/PREXAE/DAC, 1996.

BAUMAN, IDENTIDADE. BOYER. B. CARL, História da Matemática. 1996.

BURKE, HIBRIDISMO CULTURAL. CONCEIÇÃO. Maria Caldas Lisboa: Uma etnografia interpretativa dos blocos de São Luís. 2005.

DOCZI, GREGORY. O Poder dos limites: Harmonia e Proporções.18

EAGLETON, TERRY. A IDEIA DE CULTURA. SÃO PAULO. UNESP.2005 HUNTLEY,

H. A DIVINA PROPORÇÃO. 1995 LISBOA.

M. CALDAS: Uma etnografia interpretativa dos blocos tradicionais de São Luís.. Monografia (ESPECIALISTA EM JORNALISMO CULTURAL) UFMA. 2008

MARTINS, Ananias. Carnaval de São Luís: Diversidade e Tradição. 2001 MONTU, ALDO.

SEZIONE AUREA E FORME PENTAGONALI.1980.

SILVA, WILSON RAIMUNDO TAVARES. “SISTEMA MOBILOR”: Estudo e aplicação da geometria dos fractais e da seção áurea ao projeto e construção do mobiliário modular em painéis de madeira. Monografia de GRADUAÇÃO EM DESIGN/UFMA. SÃO LUÍS, 1998.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

*Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a EditoraIntegralize pelo **(48) 99175-3510***

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Associação Catarinense de Tecnologia

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.editoraintegralize.com>